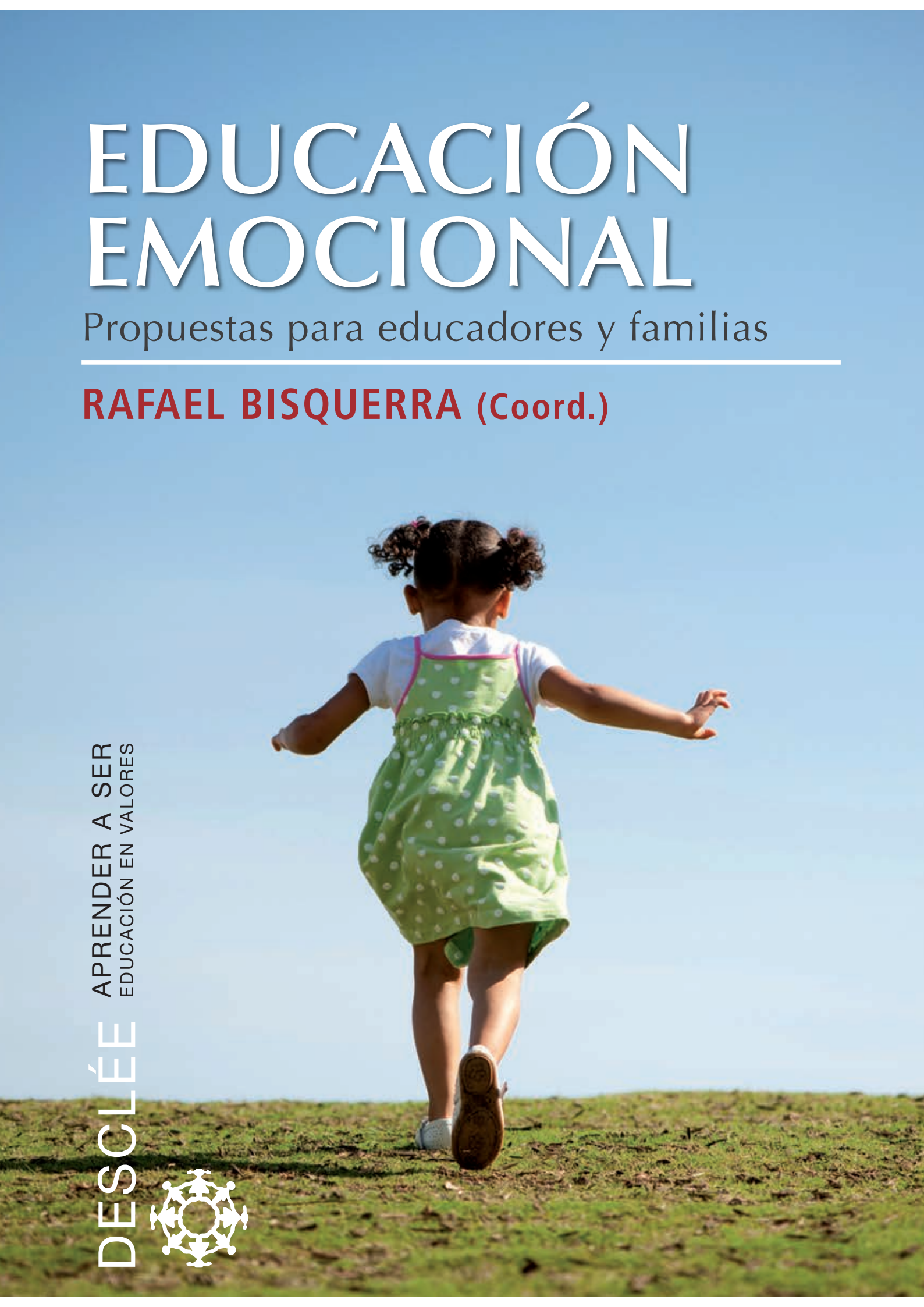
EDUCACIÓN EMOCIONAL

Propuestas para educadores y familias

RAFAEL BISQUERRA (Coord.)



APRENDER A SER
EDUCACIÓN EN VALORES
DESCLÉE

EDUCACIÓN EMOCIONAL

Propuestas para educadores y familias

Rafael Bisquerra (coord.)

Con la colaboración de:

Aina Bisquerra Prohens
Mireia Cabero Jounou
Gemma Filella Guiu
Esther García Navarro
Elia López Cassà
Carolina Moreno Romero
Xavier Oriol Granado

EDUCACIÓN EMOCIONAL

Propuestas para educadores y familias

Desclée De Brouwer

GOBIERNO DE ESPAÑA | MINISTERIO DE CULTURA

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo con lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.

© EDITORIAL DESCLÉE DE BROUWER, S.A., 2011
Henao, 6 - 48009 BILBAO
www.edesclee.com
info@edesclee.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos –www.cedro.org–), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Impreso en España - Printed in Spain
ISBN: 978-84-330-2510-4
Depósito Legal: BI-2185/11
Impresión: RGM, S.A. - Urduliz

índice

PRÓLOGO 11

1. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR 15
   El bienestar como meta de la educación 15
   Educación emocional para el bienestar 17
   Educación emocional y principios éticos 19
   Recomendaciones para la puesta en práctica 25

2. LA PSICOLOGÍA POSITIVA 29
   El surgimiento de la psicología positiva 29
   Características de la psicología positiva 31
   Las fortalezas humanas 36
   Psicología positiva y desarrollo del bienestar 39
   Las emociones positivas 42
   Teorías sobre las emociones positivas 43
   El desarrollo de las emociones positivas 52
   Efectos de las emociones positivas 58
   Bienestar y placer 62
   La sonrisa 63
   Neuroanatomía de las emociones positivas 64
   Las neuronas espejo 67

Trastornos en la expresión emocional 68
Implicaciones para la práctica 69

3. BASES DIDÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: UN ENFOQUE PRÁCTICO 71
Consideraciones sobre la práctica de la educación emocional . 71
Metodología y recursos didácticos 74
Educación infantil 79
Educación primaria 82
Educación secundaria 85

4. MIEDO, ANSIEDAD Y ESTRÉS 89
El miedo como emoción básica 89
El Surfista 90
¿Gacela o cabra? 93
¡Tiro y acierto! 95
¿La mesa está estable? 97
Respiramos y nos relajamos 99
Pedro sin miedo 101
¿Miedo yo? 103

5. REGULACIÓN DE LA IRA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA 105
La ira como emoción básica 105
¿Cómo regular la ira? 106
Importancia de los modelos en la regulación emocional 109
Aplicaciones a la educación infantil y primaria 111
Aplicaciones a la adolescencia 121

6. TRISTEZA 129
El origen de la tristeza: el vínculo afectivo 129
La tristeza inevitable 131
El duelo necesario 132
Educar para convivir con la tristeza 134
Actividades para educar en la tristeza 137

7. INSPIRAR LA FELICIDAD 153
Dos apuestas para la felicidad 153
La identidad positiva. 158
Mindfullness (consciencia plena) 163
El optimismo 167
La vida positiva 173
La vida con implicación 181
La vida significativa 183

8. MÚSICA, EMOCIÓN Y MOTIVACIÓN:
UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA 187
Música, emoción y motivación 187
Una experiencia globalizadora e interdisciplinaria 189
Análisis de necesidades 190
Formulación de objetivos 191
Los contenidos educativos 191
Elaborar un plan de acción 192
Contar con el apoyo de la dirección. 193
Desarrollar programas concretos. 193
Presentación del proyecto 197
Festival fin de curso. 198
Evaluación de la experiencia 203

9. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FAMILIA 205
¿Qué significa educar emocionalmente en el entorno familiar? . 205
¿Cuándo debería empezar la educación emocional en la familia? 206
¿Cómo llevar a la práctica un programa de educación emocional en la familia? 208
Actividades para el desarrollo de competencias emocionales en la familia 210

BIBLIOGRAFÍA 249

Introducción

La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el curriculum académico ordinario. Entre estas necesidades están la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, etc. Todo ello es, en gran medida, consecuencia del *analfabetismo emocional*.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Dentro de las competencias emocionales están la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar.

El desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continuada. Por esto, la educación emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo tanto, debería estar presente en la educación infantil, primaria, secundaria, familia, formación de adultos, medios sociocomunitarios, organizaciones, personas mayores, etc.

El libro tiene un enfoque eminentemente práctico. Después de unos primeros capítulos de carácter conceptual y de fundamentación, el resto de la obra son básicamente actividades prácticas para el desarrollo de competencias emocionales. Estas actividades van dirigidas al alumnado de educación infantil, primaria, secundaria y, también, para las familias. Una posible sistemática para esta práctica puede consistir en abordar las cinco categorías de las competencias emocionales para aplicarlo a las diversas emociones. Se recomienda empezar por las emociones básicas, principalmente miedo, ira, tristeza, alegría. Así se hace en la parte práctica.

Miedo, ansiedad y estrés constituyen un grupo de emociones que afectan a muchas personas y son una de las causas principales de malestar. Aprender a tomar conciencia de estas emociones para regularlas de forma apropiada puede contribuir a prevenir trastornos emocionales y potenciar el bienestar. En diversos capítulos se tratan las principales emociones básicas. Lo que se ha denominado *the big three*: miedo, ira y tristeza. Cada una de ellas con sus "familiares". De tal forma que hay un capítulo sobre el miedo, ansiedad y estrés. Otro sobre la ira y otro sobre la tristeza.

Una de las preocupaciones prioritarias de la sociedad actual es la violencia de todo tipo: violencia juvenil, bullying, inseguridad ciudadana, violencia de género, delincuencia, etc. La ira es uno de los factores desencadenantes de la violencia. Cuando se habla de ira, nos referimos a una emoción básica que incluye una serie de matices como rabia, enfado, indignación, cólera, odio, etc. Conseguir que las personas sean capaces de regular su ira es un paso decisivo para la prevención de la violencia y para la mejora de la convivencia. La ira y sus "familiares" (rabia, enfado, cólera, furia, odio, etc.) están en el origen de muchos conflictos y comportamientos violentos, lo cual es una clara manifestación del *analfabetismo emocional*. Aquí se propone la regulación de la ira para la prevención de la violencia, y se aportan sugerencias para la práctica.

La tristeza es la emoción que se experimenta ante la pérdida. En primer lugar la pérdida de seres queridos. Es inevitable que a lo largo de la

vida se experimenten pérdidas. Tal vez los padres, quizás hermanos, familiares, amigos, compañeros de trabajo, personas apreciadas, etc. Por tanto es inevitable la tristeza. Pero como estas pérdidas o el peligro de tenerlas pueden ser constantes, la tristeza podría ser permanente. Es importante aprender a regular la tristeza, sobretodo en situaciones de duelo muy sentido, para no caer en la depresión.

Las emociones negativas son inevitables. Por esto es importante aprender a regularlas de forma apropiada. En cambio las emociones positivas hay que buscarlas. Y aun así a veces no se encuentran. Por esto, tal vez, sea mejor aprender a construirlas. Desde la educación emocional en general, y en este trabajo en particular, se propone un énfasis especial en las emociones positivas, que son la base del bienestar subjetivo. Una repercusión en la educación en general es proponer el bienestar emocional como uno de los objetivos de la educación. Una persona educada es aquella que está en condiciones de construir su propio bienestar y contribuir al bienestar general, en colaboración con los demás. Se puede afirmar que el bienestar es la finalidad de la educación emocional. Conviene tener presente que la construcción del bienestar incluye la regulación de las emociones negativas y la potenciación de las positivas.

Hasta bien entrada la década de los 2000 las emociones positivas han estado ausentes de la investigación científica. A partir de estos momentos se producen aportaciones significativas en el marco de la neurociencia y la psicología positiva, que son el fundamento para la acción educativa. Por esto hay un capítulo sobre *Inspirar la felicidad*. Hasta ahora, no se ha planteado la educación para la felicidad. Tal vez haya llegado el momento para ello. Una educación para la felicidad basada en los conocimientos científicos podría ser una innovación educativa revolucionaria.

La música tiene un gran poder para suscitar emociones. Curiosamente, las investigaciones sobre música y emoción han brillado por su ausencia hasta época muy reciente. Con la intención de avanzar en esta línea, se propone un capítulo sobre música, emoción y motivación, con la presentación de una experiencia interdisciplinaria, que esperamos

que pueda servir de modelo y ejemplo para experiencias similares en centros educativos de primaria y, también, secundaria.

En todo este proceso de desarrollo de competencias emocionales el profesorado puede jugar un papel muy importante. La tutoría es un espacio idóneo para la educación emocional. La educación para la ciudadanía (EpC) también lo es. Conviene insistir en que la tutoría y la EpC se proponen, prácticamente, el desarrollo de las mismas competencias: aquellas que hacen posible la convivencia en paz y en democracia y así poder construir el bienestar personal y social.

La educación emocional debe contar con las madres y padres ya que juegan un papel esencial en el desarrollo de estas competencias. La primera educación emocional la recibe el bebé de sus padres. Por esto se dedica un capítulo a poner un énfasis especial en la educación emocional en la familia, con la presentación de propuestas para la práctica. Desde la escuela, a través del "espacio familiar", antes denominado escuela de padres, se puede hacer una labor excelente en este sentido.

Los autores de este libro pertenecen al GROP (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), de las Universidades de Barcelona y Lleida, que inició sus investigaciones en educación emocional en 1997. Este grupo toma como fundamentos de la educación emocional a la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, las aportaciones de la neurociencia, la psiconeuroinmunología, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, el concepto de fluir, el *counseling*, etc. Si bien la psicología positiva no surge hasta el año 2000, cuando la educación emocional ya llevaba algunos años de vida, sus aportaciones deben considerarse como uno de los fundamentos importantes. En este libro se pone un énfasis especial en las emociones positivas y se dedica un capítulo a la psicología positiva.

Esperamos que este libro contribuya a la difusión de la educación emocional, tanto en la educación formal como en la familia. Investigaciones diversas han demostrado sus efectos positivos en las relaciones interpersonales, en la disminución de la conflictividad, en el rendimiento académico y en el bienestar.

1.

Educación emocional y bienestar

El bienestar como meta de la educación

Este trabajo parte del principio de que el bienestar debe ser una de las metas importantes de la educación. Dicho de otra forma: el objetivo de la educación es fomentar el bienestar personal y social.

¿De qué tipo de bienestar estamos hablando? Del bienestar emocional, que consiste en experimentar emociones positivas. Lo cual es lo más próximo a la felicidad. Perro para ello es necesario aprender a regular de forma apropiada las emociones negativas. Esto implica el desarrollo de las potencialidades que favorezcan una vida significativa, plena y satisfactoria. Es decir, el objetivo de la educación es posibilitar que las personas puedan evaluar de forma positiva la calidad total de su vida.

Conviene dejar claro que el bienestar tiene una dimensión personal y otra social. Esto puede prevenir críticas sobre una concepción individualista de la educación que sólo piense en el bienestar personal. Hay que trascender la visión miope del bienestar individual para orientarnos hacia el desarrollo integral de las personas dentro de sus respectivas organizaciones. El objetivo es el bienestar social en interacción con el bienestar personal.

No hay que confundir educación con escolarización. La escolarización es lo que se hace en los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Escolarización equivale a educación formal. Pero la educación es un concepto mucho más amplio que se refiere a cualquier proceso de aprendizaje en cualquier contexto. Incluye, por lo tanto, la escolarización, la educación en la familia, la formación en las organizaciones y la educación continua a lo largo de la vida.

Dicho esto, conviene reconocer que muchas intervenciones de carácter social tienen en los centros educativos el medio idóneo de difusión. Entre otras razones porque de esta forma se empieza desde las primeras edades y también porque es la forma más efectiva de llegar a la totalidad de la población. En efecto, en los países desarrollados el cien por cien de la población pasa por los centros educativos. Por tanto, la intervención a través de la educación formal asegura llegar a toda la población. No hay otro contexto que pueda asegurar mayor alcance. A través de los centros educativos se puede llegar a las familias. Lo cual es una forma de ampliar la intervención a la sociedad, en un intento de llegar a toda la población.

Noddings (2003), en un libro titulado *Happiness and education*, señala la importancia de que los centros educativos preparen para la vida y no solamente para lo que denomina "habilidades económicas". Argumenta como la educación tiene que asumir muchas funciones que antes habían pertenecido a la familia. El sistema social ha cambiado. Hoy no se puede esperar que todas las familias eduquen a sus hijos en valores y desarrollo afectivo. Son dignas de elogio las familias que lo hacen. Pero la realidad es que hay un sector importante de familias que no lo van a hacer. Aparte de la falta de tiempo, no lo van a hacer porque no saben cómo hacerlo. Las familias muchas veces no están preparadas para educar en la autoestima, en competencias sociales y emocionales, así como para la felicidad. Se necesita formación para ello.

Es una formación que muchas veces ni el profesorado ha recibido. El profesorado y las familias necesitan una formación para poder educar a las futuras generaciones en la perspectiva del bienestar. A partir de esta

formación, y de la aceptación de que se trata de una responsabilidad compartida, hay que establecer unos vínculos estrechos de colaboración entre los centros educativos y las familias, con el apoyo de la Administración pública, para enfocar un proyecto social común.

Hay que buscar alternativas creativas para hacer esto viable. Respecto a las familias, conviene utilizar los recursos del "espacio familiar" o escuela de madres y padres, charlas, conferencias, cursos, talleres, etc. Casi lo mismo se puede decir del profesorado, si bien en este caso, hay que potenciar una formación inicial y una formación continua acorde con los tiempos actuales. El primer paso es tomar conciencia de la formación que necesitan tanto el profesorado como las familias.

Tomando conciencia de la realidad que nos rodea, hay que reconocer que muchas de las competencias básicas para la vida que se adquirían en la familia, hoy en día no se pueden dar por obvias en la educación familiar. Esto sería no tocar de pies en el suelo. Se necesita que la escuela se implique en las competencias emocionales y sociales. En la educación formal debe estar presente la instrucción en las áreas académicas ordinarias y también el desarrollo de competencias básicas para la vida y el bienestar.

Educación emocional para el bienestar

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra, 2000, 2008, 2009). Se basa en el principio de que el bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social. La felicidad muchas veces se busca por caminos equivocados, que pueden conducir a comportamientos de riesgo.

Las ciencias del bienestar, y en concreto la psicología positiva, la inteligencia emocional y la educación emocional, aportan evidencias de lo que funciona y lo que no. Estos conocimientos deben ser difundidos a través de la educación, con el objetivo de desarrollar competencias básicas para la vida que permitan alcanzar un mejor bienestar.

La educación emocional debe iniciarse en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo tanto, debe estar presente en la educación infantil, primaria, secundaria, formación de adultos, medios sociocomunitarios, organizaciones, personas mayores, etc. En este sentido, toda persona es un usuario potencial de los servicios de educación emocional, ya que no se aplica solamente en el contexto de la educación formal, sino también en medios sociocomunitarios y en las organizaciones.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autoreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, respiración, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales.

La educación emocional ha surgido y se ha desarrollado paralelamente al interés por las emociones positivas, bienestar emocional, fluir, psicología positiva, etc. Si se observan las fechas de las publicaciones más relevantes sobre estos temas, se puede comprobar que todos ellos se inician a finales de la década de los noventa y experimentan un crecimiento exponencial con la entrada en el siglo XXI. Son aspectos interrelacionados que se influyen, retroalimentan y enriquecen mutuamente. Todos ellos son manifestaciones de la revolución emocional y el bienestar.

Se puede decir que las investigaciones sobre inteligencia emocional, bienestar, emociones positivas, fluir, psicología positiva y neurociencia constituyen el núcleo teórico que fundamenta la educación emocional. Las emociones estéticas son otro marco importante. Educación emocional y bienestar constituyen una unidad inseparable.

Investigaciones recientes han aportado evidencias de los efectos positivos de la educación emocional. La conclusión general es que el desarrollo sistemático de programas de educación emocional que reúnan unas condiciones mínimas de calidad y de tiempo de dedicación, tienen un impacto importante para el desarrollo integral de las personas.

Hay que tener presente que las competencias emocionales son de las más difíciles de adquirir. Un alumno normal en un trimestre puede aprender a resolver problemas de ecuaciones de segundo grado. Pero para automatizar la regulación de la impulsividad en situaciones de ira (y prevenir la violencia) se necesitan años de entrenamiento. Este es uno de los retos de la educación emocional: dedicarle la dosis necesaria. En el estado actual de conocimiento, una buena dosis podría ser sesiones semanales de 45-60 minutos durante todo el curso y a lo largo de todos los cursos.

Las investigaciones han identificado un *efecto durmiente* para referirse a los programas en los cuales los efectos a largo plazo (más de 6 meses después de haber finalizado el programa) son más elevados que los resultados en el post-test. Es decir, un post-test aplicado inmediatamente después de finalizar el programa puede presentar resultados inferiores a los que se pueden manifestar pasado un cierto tiempo. Esto sugiere la conveniencia de establecer evaluaciones diferidas a largo y medio plazo.

La conclusión es que los programas de educación emocional tienen un gran potencial para producir efectos positivos en el desarrollo humano. Como consecuencia de las evidencias aportadas por las investigaciones, la falta de acción en educación emocional, o su rechazo, equivale a privar a la sociedad de oportunidades cruciales, científicamente contrastadas, para el bienestar personal y social.

Educación emocional y principios éticos

La educación emocional orientada al bienestar tiene unos principios éticos. Buscar el bienestar, así como el desarrollo de la inteligencia emocional, sin unas bases éticas y morales, podría ser peligroso. Una persona con altas competencias emocionales las podría utilizar en su propio provecho en perjuicio de otras personas. Hay que reconocer que esto es posible. Aunque, de acuerdo con lo que se ha expuesto y a la luz de las

investigaciones sobre bienestar emocional ni siquiera sería efectivo. No se puede alcanzar la auténtica felicidad aprovechándose de los demás. El bienestar emocional tiene una dimensión personal y otra social. Es indispensable que en la educación emocional haya unos principios éticos y morales, como si emoción y ética fuesen anverso y reverso de la misma moneda. Esto es lo que se quiere dejar claro en este apartado.

En la historia de la ética y la moral se pueden observar ilustres autores que han puesto de manifiesto la relación entre moral y emoción. A esto se le denomina el *emotivismo moral*. Entre ellos están Aristóteles, que se refería a la *eudemonía* (o felicidad) como el centro de la vida moralmente virtuosa. Precisamente este concepto (*eudemonía*) ha sido recuperado para hacer referencia al *bienestar eudemónico*, también denominado bienestar psicológico, que es el profundo bienestar que se obtiene a través del ejercicio de las capacidades humanas encaminadas a hacer el bien.

La tragedia es una profundización moral a partir de la emoción. Muchas obras literarias han recreado tragedias humanas para crear emociones fuertes con base moral. Espinoza (1632-1677), en su *Ética* de 1678, considera que los sentimientos son la base del comportamiento ético. Hume, en su *Tratado de la naturaleza humana* (1739) y en *Investigación sobre los principios de la moral* (1752), toma en consideración las emociones en la moral: el comportamiento se puede valorar a partir del sentimiento de aprobación o desaprobación que genera. Adam Smith, en *Teoría de los sentimientos morales* (1759), profundiza sobre esta temática. Muchos otros autores han seguido esta relación entre emoción y moral.

Después de estos clásicos, el predominio del racionalismo en filosofía, representado por Kant, hace que la moral se olvide de la emoción. Así, se pueden distinguir dos enfoques: *emotivismo moral*, según el cual un acto se mide por sus consecuencias, y *racionalismo*, donde un acto tiene un valor moral en sí mismo.

Probablemente un equilibrio entre razón y emoción sea lo más apropiado en cuestiones morales. La relación entre educación emocional y moral cobra una particular relevancia desde el momento en que investi-

gaciones recientes fundamentan la moral en las emociones (Prinz, 2008). De esta forma: no hay auténtica moral sin emoción, ni educación emocional sin educación moral. Esto supone una cierta superación del racionalismo moral para tomar en consideración las emociones.

Cuando hablamos de moral, nos referimos a la moral autónoma. No a las normas impuestas por una moral heterónoma. Cada persona debe desarrollar sus principios morales desde la autonomía. Si decimos que solamente a partir de un comportamiento moralmente aceptable es posible el bienestar emocional, debe entenderse que el comportamiento moralmente aceptable es aquél que se basa en unos criterios de moral autónoma. Dentro de la moral autónoma hay que aceptar unos principios generales, por ejemplo no hacer daño, no matar. Mientras que hay otros que dependerán de criterios personales. Esto pasa en temas como aborto, eutanasia, matrimonio homosexual, poligamia, etc.

La ética es una práctica que se debería vivir desde la emoción y no solamente desde la razón. La empatía está en la base de una ética que sólo necesita que las personas vivan sus emociones con plenitud. La emoción es el fundamento de la ética y de la moral. Se trata de vivir, sentir, experimentar la ética, más que pensarla o comprenderla desde el lenguaje: mi felicidad y mi dolor dependen del dolor y de la felicidad de los demás. Tenemos necesidad de compartir las emociones. El bienestar es un estado emocional, que cuando es compartido se vive mejor.

Para Prinz (2008), la moral se basa en los conceptos del bien y del mal, así como del deber (lo que se debe hacer). Juzgar lo que está bien y lo que está mal, no es lo mismo que analizar si el 3 es un número primo o si los árboles hacen la fotosíntesis. La implicación emocional en los ejemplos anteriores es diferente según el tipo de juicio. Nos apasionamos con los valores que defendemos; con nuestro concepto de bien y de mal y con lo que se debe hacer. Consideremos estas cuestiones: ¿qué piensa de la pena de muerte?, ¿del aborto?, ¿del matrimonio homosexual? Estas preguntas son distintas a: ¿qué piensa del número 3 o de los árboles? Sobretodo si la pregunta se formula así: ¿cómo se siente

sobre la pena de muerte? ¿sobre el aborto o la eutanasia?, respecto a ¿cómo se siente respecto al número 3 o sobre los árboles?

Los juicios morales van acompañados de emociones. La moralidad es una reconstrucción social a partir de la emoción. Esto explica que la moralidad varía a través del espacio y el tiempo; los principios morales son distintos a través de la historia y de las culturas. Los actos moralmente censurables generan emociones. Violar las normas morales tiene un costo emocional.

Pero conviene tener presente que muchas veces los "actos moralmente censurables" son los que yo considero "moralmente censurables". En otra época o en otra cultura tal vez no lo sean. De ahí la necesidad de no dejarse llevar por las emociones y rechazar impulsivamente lo que yo he aprendido desde una moral heterónoma que es censurable. En muchas ocasiones será necesario un diálogo que permita una reconstrucción conjunta de lo que se considera "bueno o malo".

Investigaciones en el campo de la neurociencia, realizados mediante neuroimagen, han demostrado que los juicios morales activan las mismas partes del cerebro relacionadas con el procesamiento de las emociones. Moral y emoción coinciden en el cerebro. La explicación de este hallazgo es que los juicios morales están constituidos por respuestas emocionales.

Los niños distinguen entre normas morales y normas convencionales. Por ejemplo, no robar es una norma moral que está vigente en todo lugar. Mientras que no hablar en clase es una norma convencional que se puede romper con el permiso del profesor. Los niños saben que los efectos emocionales del incumplimiento de normas morales son de más impacto que el incumplimiento de normas convencionales.

Rozin y Singh (1999) presentan el modelo CAD (Contempt Anger Disgust) para referirse a las emociones que generan las violaciones de normas morales. Conviene aclarar que "contempt" en inglés no debe confundirse con contento, ya que en realidad significa "desprecio". Recorde-

mos que "disgust" no es disgusto, sino repugnancia, aversión, asco. Por tanto, CAD significa desprecio, ira y repugnancia.

Si se produce una violación de normas sociales o comunitarias, se produce desprecio. Cuando se produce un daño físico (por ejemplo asesinato, o atentado a la integridad física personal), se produce ira. Cuando son violaciones relacionadas con la limpieza y la higiene se produce repugnancia. De esta forma, el modelo CAD relaciona tipos de violaciones morales con emociones específicas.

Las emociones morales son las que afloran en el contexto del comportamiento moral (Prinz, 2008: 68). Más específicamente, las emociones morales identifican conductas que violan las reglas morales o que se ajustan a ellas. Cuando hay presencia de comportamientos ajustados a los principios morales, se derivan emociones positivas. Las investigaciones han señalado que las personas están más predispuestas a realizar acciones morales positivas cuando previamente se les han inducido emociones positivas (Prinz, 2008: 80).

Cuando se experimenta un estado de ánimo positivo se está más predispuesto a ayudar. "Me siento bien cuando hago el bien", es una afirmación que tiene múltiples matices. Uno de ellos es: "cuando me siento bien, hago el bien"; otro: "Soy feliz cuando ayudo a los demás". Una de las conclusiones de las investigaciones es que las emociones positivas juegan un papel importante en el momento de ayudar a los demás; pueden ser causa y consecuencia del comportamiento moral y prosocial. Mientras que las emociones negativas juegan un papel de cara a no hacer daño a los demás; sobretodo en la medida que se acompañan de empatía. Todo esto tiene unas aplicaciones inmediatas en la educación moral.

Si la transgresión de normas morales produce emociones, hay que tener presente que puede haber personas que se sientan atraídas por la transgresión por el simple hecho de experimentar emociones. Esto se relaciona con el atractivo de los deportes de riesgo, las películas de miedo o las atracciones de los parques temáticos. Incluso la predisposición a la provocación que tienen muchos niños. El fenómeno de la transgresión por la emoción

que se experimenta es un fenómeno todavía por investigar, de donde se podrían derivar aplicaciones para la educación moral y emocional.

Educación moral y educación emocional tienden a confluir. Los niños aprenden el comportamiento moral apropiado a través de experiencias emocionales intensas: el deseo de ser aceptado, sentirse amado, miedo al castigo, miedo a la pérdida de cariño. Lo primero produce satisfacción y lo último produce tristeza y predisposición al remordimiento. Ambas son experiencias emocionales que predisponen al comportamiento moral.

También se puede ayudar a los niños a tomar conciencia del mal que han hecho, lo cual puede despertar la compasión y empatía por la víctima. Todo ello es esencial para el desarrollo del sentimiento de culpa y vergüenza por el mal ocasionado. Pero lo más importante es llegar a experimentar la satisfacción emocional que produce hacer el bien. Esto es algo que no tiene precio y es una de las mayores fuentes de bienestar eudemónico.

Hay evidencia de que los niños consideran las consecuencias emocionales del mal comportamiento. En el momento de justificar principios morales, muchos niños recurren a las emociones. Por ejemplo, “si la gente roba y pega no podemos ser felices”; “al que le han robado se va a sentir muy enfadado”. A partir de los dos años ya existe el sentimiento de culpa y vergüenza. A partir de los ocho años no solamente se distingue entre lo que está bien y lo que está mal, sino además cómo hay que sentirse cuando uno obra mal (triste, avergonzado, culpable, arrepentido, miedo al castigo).

Desde una perspectiva actual, los principios morales se podrían expresar así: una acción es moralmente buena (o mala) en la medida en que provoca emociones de aprobación (o desaprobación) en observadores normales. Esto es la visión desde una perspectiva individual. La cual debe complementarse desde la perspectiva colectiva, donde el diálogo permanente, tal como propone Habermas, posibilita llegar a la razón dialógica. Es decir, llegar a acuerdos consensuados que superen y complementen la visión particular.

En resumen, la educación emocional no solamente se debe acompañar de principios éticos y educación moral, sino que ambas están tan relacionadas que pueden considerarse como distintos aspectos de un mismo proyecto. Emociones como empatía, compasión, amor, etc., son la base del comportamiento moral y prosocial. Comportarse bien o mal tiene efectos sobre el bienestar. Solamente a partir de un comportamiento moralmente aceptable es posible el bienestar emocional.

Recomendaciones para la puesta en práctica

De cara a la puesta en práctica de programas de educación emocional, Palomera (2009) presenta un listado de recomendaciones y *buenas prácticas*, donde se comenta lo que se debería hacer en los centros educativos para que los niños sean más felices. Inspirándonos en ello, se aportan a continuación algunas reflexiones y propuestas.

El bienestar debería aparecer como uno de los objetivos especificados en el currículum. Como consecuencia, hacer evaluaciones para conocer en qué medida se trabaja y si se logran los objetivos de bienestar.

Asignar espacios y tiempos para el bienestar. Pueden ser actividades para experimentar emociones positivas, poner paneles para expresar emociones positivas, fotos, escritos personales, dar las gracias, manifestar agradecimiento, dedicar los primeros cinco minutos del día a comentar aspectos positivos de la vida, lo mismo en los últimos cinco minutos, etc.

La relajación debería ser una actividad habitual en los centros educativos. Esto significa aprender el valor del silencio, la calma, la tranquilidad, vivir sin prisas, dejando tiempo para la introspección, reflexión, toma de conciencia del propio bienestar, respiración profunda, meditación, *mindfulness*, etc.

La diversión no es lo contrario de lo serio, sino de lo aburrido. Las actividades escolares pueden ser divertidas. Todavía tenemos el reto de pasar de una escuela basada en “la letra con sangre entra” a una escuela donde el

lema sea "enseñar deleitando". El valor del juego para el aprendizaje debería ser redescubierto para hacer las actividades académicas divertidas.

El sentido del humor es un paso más de lo anterior. El humor no tiene por qué disminuir la disciplina, sino que puede aumentar el respeto hacia el profesor. Hay que aceptar que el aprendizaje supone esfuerzo y sacrificio; pero esto no es incompatible con el humor y la diversión.

Crear un clima de seguridad donde el alumnado se sienta cómodo, tanto con los compañeros como con el profesorado. El miedo está en el otro extremo de la felicidad. Un clima de miedo se puede propiciar por causas diversas: miedo a los exámenes, miedo al profesor, miedo a los castigos, miedo a los compañeros (*bullying*), etc. Conviene vigilar y tener sensibilidad para contrarrestar los miedos en un clima de seguridad.

Las actividades grupales propician el bienestar. Las investigaciones han puesto de manifiesto que uno de los factores principales de bienestar son las relaciones sociales. Por tanto, realizar dinámicas de grupo en clase puede favorecer el aprendizaje y el bienestar. Otras posibilidades son el aprendizaje cooperativo, role playing, Phillips 6/6, etc.

Una organización flexible y democrática del aula favorece el desarrollo de la responsabilidad y la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. En este contexto, fomentar el consenso y la cooperación, aumenta el aprendizaje y el bienestar.

Tener expectativas positivas sobre el alumnado ayuda a que se cumpla el *efecto Pigmalión*, que es la profecía que se cumple. Es decir, se trata al alumno como un "buen alumno" (aunque en principio no lo sea) y acaba comportándose como tal. Las personas tienden a comportarse así como creen que se espera que se comporten. Esto es más importante de lo que a veces creemos.

Utilizar un lenguaje positivo contribuye a crear realidades positivas y bienestar. Conviene más hablar de oportunidades que de imposibilidades; más puertas abiertas que no cerradas; más de aspectos positivos en los trabajos del alumnado que no de los negativos; etc.

La práctica de la educación emocional tiene como objetivo la mejora del bienestar. Esto es fácil de decir, pero difícil de lograr. No queda más remedio que desechar cualquier intervención bienintencionada pero sin fundamento y, sobretodo, sin evidencia de sus efectos sobre el bienestar. A tal efecto se propone un modelo ecológico de intervención que se estructura en las fases siguientes.

1. Establecer la relación entre educación emocional y bienestar.- Esto reclama investigaciones rigurosas que aporten evidencia de estas relaciones utilizando programas solidamente fundamentados y con evaluaciones basadas en instrumentos válidos y fiables.

2. Desarrollar métodos para la evaluación del proceso de la educación emocional.- Este es un aspecto problemático. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para poder afirmar que se está haciendo educación emocional? El autoinforme del profesor probablemente no sea suficiente. Se requiere la especificación de unos requisitos mínimos. Después se necesitan estrategias de evaluación del proceso centradas en el alumnado, que incluyan tiempo de dedicación, tipo de actividades, desarrollo de competencias, contexto de aplicación, clima de aula, prácticas en casa, aplicaciones en la vida personal, familiar, profesional, tiempo libre, etc.

3. Aplicar los hallazgos de las investigaciones a la práctica.- Aquí nos referimos, lógicamente, a los resultados de las investigaciones específicas sobre educación emocional, pero también a las aportaciones de las ciencias del bienestar que se están desarrollando de forma inusitada.

De esta forma es posible una aproximación a modelos ecológicos de educación emocional que permitan aportar evidencia de sus efectos sobre el bienestar. Todo esto implica investigación, técnicas y estrategias de intervención y la creación de instrumentos de evaluación. Los modelos ecológicos sugieren que el comportamiento está condicionado por múltiples influencias, tanto personales, sociales y contextuales.

2.

La psicología positiva

El surgimiento de la psicología positiva

La psicología positiva surge con posterioridad a la educación emocional. Como antecedentes se pueden señalar la publicación del primer artículo sobre inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990), el best seller de Daniel Goleman (1995) con el mismo título, las investigaciones sobre el *fluir* (Csikszentmihalyi, 1997) y las investigaciones sobre el bienestar subjetivo. Todo esto son fundamentos de la educación emocional (Bisquerra, 2000, 2009). Cuando la educación emocional llevaba unos pocos años en su inicial andadura, surge la psicología positiva que contribuye a reforzar sus objetivos hacia las emociones positivas y el bienestar.

Se acepta que el inicio formal de la psicología positiva es la conferencia inaugural de Martín Seligman en 1999 como presidente de la American Psychological Association (APA). Si bien algunos consideran como "acta de nacimiento" un artículo de Seligman y Csikszentmihalyi (2000), en el *American Psychologist*, donde aparece por primera vez en el título de un documento la expresión *Positive Psychology* y cuyo contenido viene a ser una invitación a la psicología positiva.

Como señalan Seligman et al. (2005), a partir de la Segunda Guerra Mundial la psicología se ha centrado preferentemente en la psicopatolo-

gía. Aproximadamente el 30% de las personas de los Estados Unidos pasan por trastornos mentales y la psicología ha ayudado a estas personas. Pero ahora hay que atender, además, al otro 70% que probablemente no tenga enfermedades, pero esto no significa que sea feliz.

Se pueden rastrear los antecedentes de la psicología positiva en algunos estudios preliminares sobre aspectos positivos de las personas a partir de los años setenta. Por ejemplo, Lazarus (1966) investigó las *estrategias de afrontamiento* frente al estrés; Isen y Levin (1972) realizaron el primer estudio sobre el sentirse bien (*feeling good*) y lo relacionaron con la disposición para ayudar a otras personas; Csikszentmihalyi (1975) describió por primera vez la *experiencia óptima*; Deci (1975) llamó la atención sobre la *motivación intrínseca*; Bandura (1977a, 1977b) introdujo el concepto de *autoeficacia*, cuyas aplicaciones se han hecho sentir en el mundo de la educación, el trabajo, la salud, el deporte, etc.

A partir de 2000, reconocidas revistas especializadas (*American Psychologist, Journal of Social and Clinical Psychology, Psychological Inquirí, American Behavioral Scientist, School Psychology Quarterly, Ricerche di Psicología, Review of General Psychology*, *Psychology in the Schools,* etc.) han dedicado números monográficos a la psicología positiva. En 2006 sale el primer número de *The Journal of Positive Psychology*. También el 2006, la revista oficial del Colegio de Psicólogos de España, *Papeles del Psicólogo*, dedica a la psicología positiva un número monográfico.

Algunas obras exclusivamente dedicadas a la psicología positiva se publican a partir de 2002. Entre ellas están las de Snyder y López (2002), Carr (2004) y Linley y Joseph (2004).

El tema del bienestar emocional y la felicidad, aspectos básicos de la psicología positiva, se han convertido en los primeros años del siglo XXI en un tema de interés social prioritario, a juzgar por la abundancia de publicaciones sobre el tema. Ejemplos ilustrativos en castellano son las obras de Bolinches (1999), Rojas Marcos (2000), Seligman (2003), Punset (2005), Bisquerra (2000) y un largo etc. Todo esto es un reflejo del interés por el tema del bienestar.

Así, pues, la psicología positiva es un fenómeno que surge en el cambio de siglo y que experimenta una considerable difusión desde los primeros momentos, como si se tratase de un cambio de paradigma que abre nuevas esperanzas hacia un futuro mejor, centrado en el bienestar de las personas y de la sociedad en general.

Características de la psicología positiva

La psicología positiva se propone el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas y previenen la incidencia de psicopatologías.

Como consecuencia de las investigaciones en psicología positiva, los profesionales están en mejores situaciones para ayudar a las personas a construir su bienestar y florecer *(flourish*) más que simplemente existir. Esto significa mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo; prevenir la aparición de trastornos mentales y psicopatologías; desarrollar competencias emocionales que preparen para la vida, etc. Todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica.

Los temas fundamentales de la psicología positiva son las emociones positivas, el bienestar emocional, la felicidad y el fluir. Aspectos concretos a considerar en este marco son la fijación de objetivos vitales, la inteligencia emocional, el manejo de las relaciones de pareja, el desarrollo del contacto social y la amistad, la optimización de las relaciones familiares, el empleo constructivo del tiempo libre, optimismo, sentido de coherencia, construcción de significados, esperanza, resiliencia, crecimiento postraumático, etc.

La psicología positiva pone un énfasis especial en los aspectos positivos del funcionamiento humano. Los negativos han ocupado la mayor parte de la historia de la psicología en el siglo XX. Desde la psicóloga positiva se pretende avanzar en el conocimiento sobre cómo mejorar el

bienestar y potenciar la felicidad. Los pensamientos positivos hacia nosotros mismos elevan la energía y armonizan nuestro ser global.

La psicología positiva supone pasar de la "ciencia de la psicopatología" a la "ciencia del bienestar". Desde la psicología positiva, se pone en evidencia lo limitado de centrarse en los aspectos negativos y se ve la complementariedad y necesidad de lo positivo. Desde los enfoques preventivos de la salud mental, el modelo patogénico, centrado en evitar los aspectos negativos, es insuficiente. Así, por ejemplo, los trastornos depresivos parecen estar deficientemente explicados solamente desde las emociones negativas. La depresión no es solo presencia de emociones negativas, sino ausencia de emociones positivas. Esto es algo fundamental a la hora de establecer psicoterapias, ya que deberían incluir la estimulación de emociones positivas como alegría, ilusión, humor, amor, esperanza, etc.

Para las personas interesadas en profundizar sobre este tema, se presenta a continuación una bibliografía sobre psicología positiva y bienestar:

Amabile, T.M. (1983). The Social Psycholoy of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology, 45* (2), 357-376.

Beck, A.T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Nueva York: Hoeber.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo, 27*, 18-30.

Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of hapiness and human strengths*. Londres: Brunner-Routledge.

Connolly, T., Dowd, T., Christe, A., Nelson, C., y Tobias, L. (1995). *The well-managed classroom*. Boys Town, NE: Boys Town Press.

Corbella, J. (2005). *Bienestar emocional*. Barcelona: Planeta.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Aprender a fluir.* Barcelona: Kairós.

De Bono, E. (1971). *Lateral thinking for management*. Nueva York: MacGraw-Hill. (Versión castellana de 1998: *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona: Paidós).

De Bono, E. (1985). *Six thingking hats*. Boston: Little Brown. (Versión castellana de 1996: *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica).

De Bono, E. (2004). *Un sombrero para su mente: alcance el éxito mediante el pensamiento creativo*. Barcelona: Urano.

Diener, E., y Seligman, M.E.P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science, 5*, 1-31.

Fernandez Solís, J.D. (2002). Pedagogía del Humor. En A. R. Idígoras, *El Valor Terapéutico del Humor*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Fredrickson, B.L. (2000a). *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being*. Disponible en la web: http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html.

Fredrickson, B.L. (2000b). Positive emotions. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist, 56*, 218-226.

Fredrickson, B.L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*, 330-335.

Fredrickson, B.L., Tugade, M., Waugh, C.E., y Larkin, G.R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States of september 11th, 2001. *Journal of personality and Social Psychology, 84*, 365-376.

Fredrickson, B.L., y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172-175.

Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444-445.

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.

Kahneman, D., y Krueger, A.B. (2006). Developments in the measurement of subjective well-being. *Journal of Economic Perspectives, 20*, 1, 3-24. Disponible en: ttp://www.aeaweb.org/articles/issue_detail.php?journal=JEP&volume=20&issue=1&issue_date=Winter%202006

Linley, A.L., y Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. Nueva Cork: Wiley.

Mattaini, M.A., y Lowery, C.T. (2000). Constructing Cultures of Nonviolence: The PEACE POWER! Toolkit. En D.S. Sandhu y C.B. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors* (pp. 123-138). Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Peterson, C., Seligman, M.E.P., y Vaillant, G. (1988). Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 23-27.

Peterson, C., y Bossio, L.M. (1991). *Health and optimism*. Nueva York: Oxford University Press.

Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review, 91*, 347-374.

Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.

Scheier, M.F., y Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Psychologycal Science, 2*, 26-30.

Seligman, M.E.P. (1999). The President's address. APA 1998 Annual Report. *American Psychologist, 54*, 559-562.

Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Seligman, M.E.P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55* (1), 5-14.

Sidman, M. (1989). *Coercion and its fallout*. Boston: Authors Cooperative.

Snyder, C.R., y López, S.J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

Sternberg, R.J. (1988). *The Nature of Creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1995). *Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. Nueva York; The Free Press.

Torrance, E. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. En R.J. Sternberg, *The Nature of Creativity* (99-121). Nueva York: Cambridge University Press.

Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo, 27*, 1-2.

Vecina Jiménez, M.L. (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo, 27*, 31-39.

Vecina Jiménez, M.L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo, 27*, 9-17.

Vera Poseck, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo, 27*, 3-8.

Vera Poseck, B., Carbelo, B., y Vecina, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo, 27*, 40-49.

Wolfe, D.A., Wekerle, C., y Scott, K. (1997). *Alternatives to violence: Empowering youth to develop healthy relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Webs

Positive Psychology Net:
http://www.positivepsychology.net/

Positive Psychology Center :
http://www.ppc.sas.upenn.edu/
http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppcactivities.pdf#search=%22International%20Web%20on%20Positive%20Psychology%22

European Network of Positive Psychology (representante español: Carmelo Vázquez)
http://www.enpp.org/

Martin Seligman:
http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/

APA (American Psychological Association):
http://www.apa.org/apags/profdev/pospsyc.html

Colegio Oficial de Psicólogos
http://www.infocop.es/view_article.asp?id=651&cat=5

World Data Base of Happiness: http://www1.eur.nl/fsw/happiness/
Journal of Happiness Studies: http://springerlink.metapress.com/content/1573-7780/

Las fortalezas humanas

Uno de los aspectos de la psicología positiva es el estudio de las fortalezas y virtudes humanas. En esto se puede considerar como continuadora de la *eudemonía* aristotélica.

Peterson y Park (2009) han presentado el proyecto Valores en Acción (VIA, *Values in Action*), que incluye 24 fortalezas del carácter distribuidas en 6 virtudes. El resultado final es consecuencia de una larga investigación científica durante varios años. La clasificación de virtudes y fortalezas VIA es la siguiente:

1. Sabiduría y conocimiento
   1.1. Creatividad: pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas.
   1.2. Curiosidad: tener interés sobre todas las experiencias que están teniendo lugar.
   1.3. Apertura de mente: pensar en las cosas con profundidad y desde todos los ángulos.

1.4. Amor al aprendizaje: buscar el desarrollo de nuevas destrezas, temas y cuerpos de conocimiento.
1.5. Perspectiva: ser capaz de proporcionar sabios consejos para otros.

2. Coraje
   2.1. Autenticidad: decir la verdad y presentarse a sí mismo de forma genuina.
   2.2. Valor: no amedrentarse ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor.
   2.3. Persistencia: finalizar lo que uno empieza.
   2.4. Vitalidad: acercarse a la vida con ilusión y energía.
3. Humanidad
   3.1. Bondad: hacer favores y ayudar a los demás.
   3.2. Amor: valorar las relaciones próximas con los demás.
   3.3. Inteligencia social: ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y de los demás.
4. Justicia
   4.1. Justicia: tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo con las nociones de justicia y equidad.
   4.2. Liderazgo: organizar actividades de grupo y conseguir que se realicen.
   4.3. Trabajo en equipo: trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.
5. Contención
   5.1. Capacidad de perdonar: perdonar a aquellos que nos han ofendido o hecho daño.
   5.2. Modestia: dejar que los logros propios hablen por sí mismos.
   5.3. Silencio: no decir cosas de las que luego uno se puede arrepentir.
   5.4. Autorregulación: regular lo que uno siente y hace.
6. Trascendencia
   6.1. Apreciación de la belleza y la excelencia: percibir y apreciar la belleza, la excelencia o la competencia en todos los campos de la vida.
   6.2. Gratitud: ser consciente y agradecido de las cosas buenas que suceden.

6.3. Esperanza: esperar lo mejor y trabajar para lograrlo.
6.4. Humor: gusto por la risa y la broma; generar sonrisas en los demás.
6.5. Religiosidad: tener creencias coherentes sobre un propósito más alto y un sentido en la vida.

Los resultados de la investigación en este marco han puesto en evidencia la relación entre estas fortalezas y la satisfacción vital, el bienestar psicológico y la felicidad. Empieza a haber evidencia de cómo el desarrollo de competencias relacionadas con fortalezas humanas y características positivas, como el optimismo, la esperanza, el humor, etc., actúan como barreras frente a los trastornos psicológicos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Las investigaciones parecen dar la razón a Aristóteles, según el cual, la felicidad es el propósito de la vida y la forma de conseguirla es a través de las virtudes.

En un aspecto más específico, la efectividad del profesorado, evaluada a través del rendimiento del alumnado, está asociada a estas fortalezas. Principalmente la vitalidad, el sentido del humor y la inteligencia social (Peterson y Park, 2009: 199).

Hay evidencia de que estas fortalezas pueden ser fomentadas y enseñadas. Esto tiene una gran importancia de cara a la educación del carácter y a la mejora del bienestar. Tanto en el alumnado, como en el profesorado y las familias.

Un ejercicio didáctico puede ser entregar a los participantes el listado de virtudes y fortalezas para que cada uno señale las cinco más importantes. Otra forma de hacerlo es puntuar de cero a diez cada una de ellas en función de las competencias autopercibidas. Este ejercicio ayuda al autoconocimiento y a orientar las acciones futuras en función de las propias virtudes y fortalezas. Pero con esto no es suficiente; hay que entrenarse en cada una de ellas y ponerlas en práctica en la vida cotidiana. Esto requiere constancia, dedicación y esfuerzo.

Para más detalles sobre el proyecto VIA se puede consultar: ww.viastrengths.org

Psicología positiva y desarrollo del bienestar

La psicología positiva surgió para potenciar las investigaciones sobre las emociones positivas y el bienestar con la finalidad de llegar a aplicaciones prácticas y contribuir al desarrollo del bienestar personal y social.

Los elementos constitutivos del bienestar y la felicidad son para Seligman et al. (2005): 1) placer y emociones positivas; 2) compromiso; 3) significado (meaning). El placer y las emociones positivas son elementos hedónicos del bienestar. Se pueden mejorar estas emociones acerca del pasado, por ejemplo a través de la gratitud y el perdón; acerca del presente a través del saborear (*savouring*) y *mindfulness*; respecto al futuro, construyendo esperanza y optimismo.

El compromiso con lo que se está haciendo puede conllevar la experiencia de fluir. El significado que se da a la vida varía mucho entre las personas. Aunque las tres son importantes (emociones, compromiso y significado), las investigaciones señalan que el compromiso y el significado tienen un peso más importante que el placer en la felicidad. Pero es la combinación de las tres lo que proporciona la vida plena. Las tres conjuntamente tienen un peso superior a la suma de las partes.

Lo importante es que el bienestar personal y social se puede aprender y aumentar. Elementos importantes para contribuir a crear comunidades felices son la educación, las organizaciones, la política y los profesionales de la salud.

Interesa resaltar particularmente el mundo de la educación, donde se puede hacer una labor extraordinaria desde los primeros niveles educativos, que se deberían continuar a lo largo de toda la vida, ya que el desarrollo del bienestar se debe entender como un proceso que se aprende a lo largo de la vida.

El aprendizaje se ve altamente dificultado cuando nuestro estado de ánimo está alterado. El aprendizaje se ve favorecido cuando estamos tranquilos y nos podemos concentrar en la acción. Una forma de tranquilizarse y facilitar la concentración es mediante ejercicios de relajación,

respiración y meditación. Estos ejercicios deberían estar presentes a diario en la práctica educativa. Hay evidencias de los efectos positivos sobre la dinámica de clase, las relaciones entre el profesorado y el alumnado y sobre el rendimiento académico.

Muchas veces se pierden hasta diez minutos y más al principio de la clase, cuando el profesor tiene que gastar energías en conseguir que el alumnado esté en su sitio en silencio y en disposición para iniciar la clase. Hay evidencias que este tiempo se puede ganar si se empieza la clase con dos minutos de de relajación.

La gente procura repetir actividades en las que se lo pasa bien. También las personas disfrutan haciendo aquello que saben hacer bien. En un estudio realizado con personas premiadas con el Premio Nobel se observó que el disfrutar con el trabajo que estaban haciendo había sido la característica más importante de su éxito. Más importante que otras 32 características favorables que se identificaron, incluyendo creatividad, competencia, amplitud de conocimientos, etc. Una forma de potenciar el disfrute intrínseco en la acción en la práctica educativa es a través de "firmar fortalezas". Consiste en que cada estudiante identifique sus fortalezas: aquello que aprende rápidamente y sabe hacer bien. Se recomienda identificar alrededor de una media docena. Hay evidencia de que dar rienda suelta a las fortalezas es una estrategia más productiva y gratificante que centrarse en las debilidades.

El *locus de control interno* significa que la persona tiene la sensación de que sus actos influyen en los resultados; mientras que la persona con *locus de control externo* cree que sus acciones no pueden influir en los acontecimientos. Desarrollar un locus *de control interno* es un factor clave para crear resiliencia y poder afrontar mejor las adversidades.

No hay evidencia que apoye la creencia de que la falta de talento es un impedimento para desarrollar altas competencias en matemáticas, lenguaje, ciencias, arte, deporte, etc. Es cierto que los genes juegan un papel en el desarrollo de habilidades. Pero la importancia de los genes se ve contrarrestada por el esfuerzo a lo largo de la vida. En las personas nor-

males, es el número de horas dedicadas a la práctica el factor esencial para el desarrollo de competencias. Las personas están dispuestas a dedicar horas a lo que les produce satisfacción intrínseca. Dicho de otra forma, descubrir en qué me lo paso bien, favorece que le dedique horas, lo cual facilita el desarrollo de competencias. Esto tiene aplicaciones a la educación, a la profesión y a las organizaciones. El crecimiento personal se ve favorecido a través de realizar actividades que están en consonancia con las preferencias y potencialidades.

El *mindfulness* es un estado de la mente flexible que se focaliza en la actividad presente. Mucha gente se lo pasa bien en el cine o escuchando música. Lo cual da pistas para favorecer el establecimiento de conexiones entre los intereses personales y las propias fortalezas. Para ello se puede preguntar a los estudiantes, por ejemplo: ¿qué característica de una película o de una canción resalta mejor el bienestar?, ¿en qué película se observa un bienestar compartido?, ¿en qué película se observa que el protagonista disfruta con lo que está haciendo?, ¿en qué película se observan las potencialidades y virtudes del protagonista? La visión de películas clásicas ofrecen un material de una riqueza enorme en este sentido. Recordemos películas como *Cantando bajo la lluvia*, que refleja la alegría de vivir. Una fuente inagotable de experiencias enriquecedoras se puede encontrar en películas como *Casablanca, Matar un ruiseñor, Cyrano de Bergerac, Desayuno con Diamantes, West Side Story, Forrest Gump, Sentido y sensibilidad*, y un largo etcétera, que son un recurso potente para aprender a construir bienestar, a pesar de todo.

Las emociones positivas y el bienestar se pueden aumentar y desarrollar con una gran variedad de actividades y ejercicios. Por ejemplo, manifestar gratitud, aumentar la conciencia del saborear (*savoring*), construir optimismo, neutralizar las creencias limitadoras, etc.

Así, por ejemplo, el ejercicio "las cosas buenas de la vida" consiste en anotar cada día durante una semana tres cosas buenas que me han pasado y por qué me han pasado. Lo mismo se puede hacer respecto a acciones sobre las cuales mostrar gratitud. La "visita de gratitud" consiste en

escribir una carta de gratitud para una persona y después buscar la ocasión apropiada para leérsela en voz alta. "Actos de amabilidad" es una actividad que consiste en proponerse realizar tres (o cinco) actos de amabilidad durante el día. Otros ejercicios consisten en imitar los hábitos de las personas felices.

Las emociones positivas

La búsqueda de la felicidad es una constante en el género humano. En la investigación científica se prefiere hablar de bienestar subjetivo, casi como sinónimo de felicidad. El bienestar subjetivo consiste en gran medida en experimentar emociones positivas. Por esto, se dedica un espacio a estas emociones.

Los estudios científicos sobre las emociones, en general, se han centrado en las negativas, principalmente en el miedo, ira y tristeza. El cambio de siglo ha ido acompañado de un cambio de tendencia que se manifiesta por un interés creciente por las emociones positivas. Las investigaciones de Fredrickson (2000a, 2000b, 2001, 2003) son un ejemplo elocuente al respecto.

Las emociones positivas son las que se experimentan cuando se logran objetivos. Sobretodo si se logran antes de lo esperado o si los logros son mejores de lo previsto, son indicadores de que se está en el buen camino, que se están cumpliendo los objetivos fundamentales de la evolución: crecer, desarrollarse, procrear, evolucionar.

Es particularmente interesante para la educación la consideración de que las emociones positivas pueden incrementarse si se crean las condiciones apropiadas: mejorando los vínculos sociales (familiares, amigos, pareja), contexto laboral favorable, relaciones sexuales, ocio satisfactorio, etc.

El libro *Emociones positivas*, coordinado por Enrique G. Fernández-Abascal (2009), es un extenso manual donde se pueden encontrar abundantes informaciones sobre el tema. Remitimos a esta obra para detalles.

Teorías sobre las emociones positivas

El estudio empírico de las emociones positivas posibilita la construcción de un marco teórico que puede dar luz a intervenciones educativas y sociales. Veamos a título de ejemplo algunas de las teorías sobre emociones positivas.

Estructura de las emociones

Muchos autores han estudiado la estructura de las emociones: cómo se organizan y como se pueden clasificar. En otro lugar (Bisquerra, 2009) hemos expuesto los modelos teóricos más representativos de clasificación de emociones, lugar al que remitimos para aclaraciones sobre lo que aquí se expone centrado exclusivamente en las emociones positivas.

Por lo que respecta a la estructura de las emociones, se pueden identificar dos grandes categorías de teorías: *emociones discretas* y *teorías dimensionales*. Las primeras se basan en el evolucionismo de Darwin; mientras que las segundas se originan en la tradición de William James. Los modelos evolucionistas ponen el énfasis en la primacía del afecto; mientras los modelos psicofisiológicos lo hacen en la cognición.

La concepción de las *emociones discretas* sostiene que existe un determinado número de emociones. Para muchos se trata *emociones básicas*. Las más citadas son miedo, ira, tristeza, asco, alegría y sorpresa. Las emociones, así entendidas, permiten la identificación, diferenciación, definición y denominación de emociones discretas a partir de la experiencia emocional. La mayoría de estudiosos están de acuerdo en la existencia de emociones básicas; pero no se ponen de acuerdo sobre cuales son las emociones básicas; cada autor presenta su propio modelo.

La falta de acuerdo sobre cuales son las emociones básicas explica el surgimiento de las teorías *dimensionales*, según las cuales las emociones se sitúan dentro de un continuo estructurado mediante polaridades. Se han propuesto diferentes polos, principalmente los siguientes: *valencia*

(positivas-negativas; placer-displacer); *arousal* (activación alta-baja); *aproximación-evitación*. Cada emoción se sitúa en un punto del espacio definido por lo que se pueden denominar ejes factoriales.

En el estudio de las emociones se utiliza el concepto de "*valencia emocional*" prestado de la física y la química. La polaridad emocional ha sido motivo de múltiples controversias. Pero en general se acepta que hay unas emociones positivas y otras negativas.

La combinación de dos polaridades o ejes factoriales ha dado lugar a modelos bidimensionales, como el modelo circunplejo de Russell (1980) que se puede representar de la siguiente forma.

Fig. 2.1. El modelo circunplejo de Russell

En este modelo se observa claramente donde se sitúan las emociones positivas (derecha, placer). Los modelos basados en la aproximación-evitación, por la relevancia que tienen respecto a las emociones positivas, se tratan en el apartado siguiente.

Aproximación y evitación

Las emociones se diferencian en la movilización de recursos de afrontamiento. Unas emociones presentan una tendencia a la aproximación y otras a la evitación. El marco teórico sostiene que las emociones se pueden representar mediante dos ejes factoriales ortogonales. En el eje de la evitación están: miedo, asco, depresión, vergüenza, ansiedad, culpa, tristeza, aburrimiento, etc. En el eje de la aproximación están alegría, amor, humor, felicidad, relax, etc.

Queda claro que las emociones positivas producen una predisposición a la *aproximación*; mientras que las emociones negativas a la *evitación*.

Hay más emociones negativas que positivas. Esto puede ser debido a que hay más diferentes tipos de amenazas para evitar que oportunidades a las que aproximarse. El coste del fracaso ante una amenaza puede ser la muerte. En muchos casos puede ser un coste mucho más elevado que el fracaso ante un comportamiento de aproximación.

Desde el punto de vista neurofisiológico, para la aproximación se observa una mayor activación del hemisferio izquierdo, mientras que para la evitación es el derecho.

Este marco tiene aplicaciones a la educación. Mientras que las emociones que se experimenten en el contexto escolar sean eminentemente negativas, el alumnado (incluso las familias) tenderá a la evitación. Si se quiere una aproximación con motivación intrínseca al contexto escolar, no queda otra alternativa que buscar estrategias eficaces para generar emociones positivas que activen la respuesta de aproximación.

Las metas vitales de las personas se pueden dividir en metas de aproximación y metas de evitación. Las primeras se refieren a objetivos a lograr; las segundas a peligros que evitar y por lo tanto predispone a alejarse de situaciones no deseadas.

Se ha identificado a las personas “maximizadoras” como las que quieren hacer la elección perfecta. Por el contrario, las personas “minimiza-

doras" tratan de elegir algo que sea bueno, aunque no tiene porque ser perfecto. Las investigaciones han demostrado que los maximizadoras tienen más probabilidades de lamentarse por la elección tomada, ya que en la medida en que aumentan las opciones hay más probabilidades de que la elección no sea la perfecta. Por lo tanto, tener muchas opciones ante una elección afecta negativamente a las maximizadoras.

En síntesis, las emociones negativas activan comportamientos de evitación y las positivas de aproximación. Se ha observado que las metas de aproximación se asocian a un mayor bienestar y al revés: las metas de evitación se asocian a bienestar bajo o malestar.

Ekman: el aprendizaje de las emociones positivas

Paul Ekman es uno de los más reconocidos teóricos en el estudio de las emociones. Sus investigaciones han demostrado que la expresión de alegría es reconocida en todas las culturas estudiadas.

Ekman (2003) considera que las emociones positivas provienen en primer lugar de los *placeres sensoriales*. *Táctil*: produce placer tocar y ser tocado, principalmente por personas queridas (caricias); *visual*: las imágenes de la naturaleza, las artes plásticas, la belleza; *auditivo*: ciertos sonidos, palabras, música, audiovisuales; *gustativo*: los sabores de los alimentos; *olfativo*: olores de la naturaleza, perfumes.

Otras emociones positivas son las siguientes. El *entretenimiento* (*entertainment*) es una emoción positiva; en ella se basa las artes, el espectáculo, la industria cinematográfica, los conciertos, los chistes, etc. La *satisfacción*, que se experimenta cuando se ha terminado algo y se puede descansar. La *ilusión* (*excitement*) ante una acción futura. El *alivio*, que se experimenta ante algo negativo que cesa. La *admiración* por algo o alguien que resulta fascinante. El *éxtasis*, emoción intensa que se puede experimentar a través de la meditación, experiencias religiosas, artísticas o actividad sexual. La *gratitud*, que consiste en reconocer y valorar actos altruistas, sobretodo cuando yo soy el beneficiado.

Ekman (2003) incluye otras emociones donde la terminología en español, y también en inglés, no tiene una traducción clara. *Fiero* es la emoción que se experimenta por haber realizado algo muy difícil; es algo relacionado con estar orgulloso (*fière* en francés). *Naches* es el placer que sienten los padres cuando sus hijos logran algo relevante. *Schadenfreude*, en alemán, se utiliza para referirse al humor malicioso que se experimenta ante desgracias ajenas, como por ejemplo cuando vemos a alguien resbalar; tiene que ver con los "gags"; también es la sensación de placer que se experimenta cuando le pasa algo desagradable a un enemigo. En base a los trabajos de Haidt, Ekman incluye la *elevación* como una emoción positiva; se experimenta en conductas de bondad y compasión.

La línea de investigación de Ekman se basa en la expresión emocional y se considera como un continuador de la tradición evolucionista que inició Darwin (1809-1882) en 1872, al publicar *The expression of the Emotions in Man and Animals*. Sin embargo, al ocuparse de las emociones positivas, el marco teórico del evolucionismo no le sirve. En su opinión deben existir más de doce emociones positivas. El desconocimiento actual que tenemos de ellas puede ser el mismo por el cual se sabe más de enfermedades mentales que sobre salud mental. Es decir, ciertas asociaciones entre estímulo y emoción están mediadas por el aprendizaje. Dicho de otra forma: las emociones positivas se aprenden.

Placeres como el disfrutar de una puesta de sol o de un concierto de música clásica, necesita una valoración cognitiva que implica aprendizaje. De esto se deriva la implicación psicopedagógica en la importancia de tomar conciencia de estos estímulos y de la satisfacción que conllevan. Si no se aprende a disfrutarlos conscientemente, nos podemos perder una parte importante de la vida. Disfrutar de las emociones positivas requiere aprendizaje. Se pueden desarrollar asociaciones mentales que aumenten el bienestar personal y social. Es el bienestar construido intencionalmente.

La teoría de la ampliación y construcción de Fredrickson

Barbara Fredrickson ha centrado sus investigaciones en las emociones positivas, tema sobre el cual ha construido uno de los referentes teóricos más relevantes de principios del siglo XXI: la "teoría de la ampliación y construcción" (*broaden-and-build theory*), que ha desarrollado en diversos trabajos (Fredrickson, 2000a, 2000b, 2001, 2003, 2005; Fredrickson et al., 2002, 2003, 2004). Se denomina así debido a que las emociones positivas amplían el repertorio momentáneo de pensamiento y acción, y por otra parte construyen recursos para la resistencia a largo plazo.

Según esta teoría, la emociones positivas (alegría, amor, humor, etc.) permiten ampliar (*broad*) los repertorios de pensamiento y acción. Es decir, las emociones positivas contribuyen a que el pensamiento y el comportamiento sean más creativos y abiertos. En cambio las emociones negativas activan respuestas muy específicas, automáticas y estereotipadas: el miedo induce a huir (correr); la ira a atacar; la tristeza a llorar, etc. Las emociones positivas estimulan al individuo a explorar su entorno, a compartir actividades, a continuar en la acción, etc. Esto significa ampliar el repertorio de pensamiento y acción.

Un segundo aspecto de esta teoría es que las emociones positivas permiten construir (*build*) recursos personales duraderos. Aunque las emociones positivas tengan una duración breve, permiten construir recursos (esquemas de comportamiento, estrategias de afrontamiento, mecanismos de pensamiento) que van a servir en el futuro ante situaciones diversas de la vida (amistades, relaciones personales, actos sociales, retos, conflictos, adversidades, etc.).

El juego es un ejemplo de esta teoría. En el juego se experimentan emociones positivas a través de perseguir unos objetivos, seguir unas reglas, interactuar con otras personas, etc. Esto contribuye a ampliar la forma de pensar y actuar, así como construir recursos y estrategias que serán útiles en la vida. De esta forma, la aplicación de juegos en la educación tiene una fundamentación científica.

La teoría de Fredrickson presenta cuatro emociones positivas: alegría, interés, satisfacción y amor. La alegría está asociada a la obtención de metas, así como vivencias en ambientes seguros. El interés aparece en contextos que ofrecen novedad y promueve la exploración y adquisición de conocimientos. La satisfacción induce a saborear el momento con otras personas. El amor es un vínculo con otras personas (familia, pareja).

Las investigaciones de Fredrickson y su equipo han puesto de manifiesto que las emociones positivas mejoran los recursos intelectuales, disminuyen los efectos de las emociones negativas, protegen frente a la depresión, incluso después de haber pasado por una situación de crisis, aumentan la resistencia al estrés y la tolerancia a la frustración, ayudan a desarrollar estrategias para la solución de problemas, facilitan el aprendizaje de nueva información, mejoran los recursos físicos y sociales, desarrollan optimismo, resiliencia y sentimiento de identidad, facilitan las respuestas ante las oportunidades, etc.

En un estudio sobre los efectos de los atentados del 11 de septiembre de 2001, realizado por Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin (2003), se puso en evidencia que las personas que, junto con las emociones negativas dominantes (angustia, miedo, ansiedad, disgusto, dolor, tristeza, etc.), pudieron experimentar también, tras los atentados, emociones positivas (gratitud, interés, amor, esperanza, solidaridad, etc.), presentaron menos síntomas depresivos y más optimismo, satisfacción con la vida y tranquilidad.

Pero lo más importante es que en estas situaciones tan traumáticas, las emociones positivas experimentadas antes de los acontecimientos traumáticos son un ingrediente activo esencial que, además de prevenir frente a la depresión, contribuyen a incrementar los recursos de afrontamiento. Un estado emocional positivo lleva a un pensamiento abierto, optimista, creativo y flexible, que facilita el afrontamiento eficaz frente a la adversidad, la solución positiva de conflictos y, a su vez, incrementa el bienestar (Fredrickson, 2001; Fredrickson, 2005; Fredrickson y Joiner, 2002).

En conclusión, las emociones positivas amplían el repertorio de pensamiento y acción, lo cual estimula la creatividad. Por otra parte, permiten construir recursos para hacer frente a las adversidades. La mejora de la capacidad de afrontamiento ante la adversidad es uno de los múltiples efectos de las emociones positivas que merece ser conocido por las implicaciones educativas que tiene.

La teoría de Nesse

Randolph Nesse ha estudiado la función de las emociones y sus implicaciones en los trastornos emocionales, principalmente para el miedo, el pánico, la agorafobia, la depresión y el estrés. A partir de principios del siglo XXI se dedica a la comprensión de las emociones positivas y algunos de sus trastornos, como la dependencia de sustancias. Una de sus líneas de investigación reside en analizar los orígenes evolucionistas de las competencias emocionales en las relaciones interpersonales como fundamento para una comprensión general de los desórdenes mentales (Nesse, 2005).

Desde el punto de vista biológico evolucionista, los organismos han sido diseñados para asegurar la reproducción (Dawkins, 1976; Nesse, 2005). Todo lo que aumente el éxito reproductivo aumentará en prevalencia a través de las generaciones, a pesar del coste que pueda tener sobre la salud, longevidad o bienestar.

Las emociones positivas se experimentan cuando se han logrado objetivos de forma más rápida de lo esperado. Nesse distingue entre: *deseo*, antes de una oportunidad; y *placer*, después de obtenerla. El modelo simple se puede presentar de la siguiente forma.

	Antes	Después
Oportunidad (aproximación)	Deseo	Placer
Amenaza (Evitación)	Miedo	Pena

El modelo puede elaborarse más si se distingue entre dominio físico y social. La tabla siguiente es el modelo más elaborado mediante la inclusión de una serie de alternativas para cada situación.

Situación	Antes	Progreso habitual	Progreso rápido	Obstáculo específico	Progreso lento	Éxito	Fracaso
Oportunidad Física	Deseo	Esfuerzo productivo	Fluir	Frustración	Resignación	Placer	Decepción
Oportunidad Social	Ilusión	Amistad, compromiso	Gratitud	Ira	Humor bajo	Felicidad	Decepción
Amenaza Física	Miedo	Defensa	Confianza	Desesperación	Desesperación	Alivio	Pena
Amenaza Social	Ansiedad	Defensa	Confianza	Ira o Indefensión	Indefensión	Alivio	Tristeza

Nesse ha analizado los debates acerca de las denominaciones que se utilizan para describir las emociones, consecuencia de la tendencia humana a organizar el mundo en categorías. Pero éstas pueden no corresponder a la realidad evolutiva. Es decir, las verbalizaciones no siempre se corresponden con la realidad.

Los trastornos emocionales son alteraciones de las funciones evolutivas. Por ejemplo, la comida origina una señal en el cerebro que indica un beneficio para el sujeto. Esto incentiva la conducta para lograr placer. Las drogas utilizan los mismos circuitos cerebrales y los mismos transmisores para indicar de modo falso los mismos beneficios. Son circuitos cerebrales y neurotransmisores que, desde el punto de vista filogenético, existen desde hace más de 600 millones de años, ya que se han encontrado en los moluscos y artrópodos. Esto explica que su control voluntario sea muy difícil. Estos circuitos crean una falsa sensación de bienestar (Baptista, 2009). Desde el punto de vista de la educación, es importante distinguir entre bienestar auténtico (acorde con las necesidades evolutivas) y falso bienestar.

El desarrollo de las emociones positivas

El estudio de las emociones positivas a lo largo de la vida ayuda a conocer las diferencias en la experiencia emocional entre los grupos de edad. Se puede decir que cuando nacemos sólo estamos capacitados para dar respuesta al dolor. Hasta los tres meses, las emociones básicas (miedo, ira, tristeza, asco, sorpresa, alegría) no se pueden manifestar debido a la inmadurez. Desde muy pronto tienen una capacidad especial para expresar las emociones negativas a través de llorar, gritar, pegar, etc. La capacidad para expresar las emociones negativas es muy superior a las positivas.

Para algunos autores, la sonrisa surge a partir de las cinco semanas. La risa a partir de los cuatro meses. Si bien, estos datos no pueden ser precisos y por tanto no concuerdan entre diversos autores. Para algunos, a partir de los tres meses ya aparece la sonrisa.

Se considera que, en general, los niños son felices. Pero no más felices de lo que puedan ser los adultos. Así como las emociones negativas se van a manifestar espontáneamente, la expresión de las positivas requiere un aprendizaje social. La explicación que se da a la asimetría hedónica (respuesta diferente en emociones positivas respecto a las negativas) tiene que ver con la teoría de la evitación y aproximación.

Con la edad, a medida que el niño va tomando conciencia de sí mismo, permite la emergencia de otras emociones. En la infancia intermedia surgen las emociones sociales: culpa, vergüenza, timidez, orgullo. El aprendizaje social juega un papel esencial en el desarrollo de estas emociones.

La adolescencia se caracteriza como un periodo de crisis emocionales. Los retos de la escuela, con el progresivo aumento de exigencia, los efectos de la pubertad, los aspectos sexuales (atracción, identidad sexual, impulsividad, etc.), la impulsividad relacionada con comportamiento violento, etc., hacen que en estas edades se vivan emociones muy intensas que, a veces, pueden inducir a comportamientos inmaduros o incluso de riesgo. Todo ello es fuente de conflicto constante en el contexto escolar y familiar.

La expresión de las emociones negativas en la infancia y adolescencia es mucho más frecuente que la expresión de emociones positivas. Sobretodo la adolescencia se caracteriza por un aumento en la expresión de emociones negativas; disminución en la expresión de emociones positivas; una disminución en la satisfacción vital; una disminución de la autoestima, sobretodo entre los 12 y los 16 años, y en muchos casos hasta los 18 e incluso pasados los veinte. No es que el adolescente se altere constantemente sin motivo, sino que encuentra constantes motivos para alterarse (Vázquez y Hervás, 2009). Entre los 10 y los 16 años como mínimo, baja progresivamente el nivel de satisfacción del adolescente con el entorno, consigo mismo, en las relaciones sociales, con la familia, con el colegio, etc.

Recordemos que las emociones cumplen una función de adaptación al contexto y sirven para asegurar la supervivencia. Desde esta perspectiva, las emociones negativas juegan un papel mucho más evidente que las positivas. Las primeras se experimentan inevitablemente y se expresan espontáneamente, incluso a veces aumentándolas exageradamente. Sin embargo las emociones positivas no son tan esenciales para la supervivencia; por eso hay personas que pasan sin ellas durante mucho tiempo. Hay que buscarlas y potenciarlas si se quiere experimentar bienestar.

Los adolescentes las buscan en el grupo de compañeros, el cine, la música, el sexo, etc. Incluso a veces las buscan en la droga, el vandalismo, los comportamientos de riesgo o la violencia. La inmadurez y la imprudencia no ayudan a prevenirlo. Las personas adultas (familia, profesorado) mantienen relaciones con los jóvenes que se caracterizan más por la necesidad de educar y poner límites que por generar emociones positivas. Lo cual puede ser un motivo de conflicto frecuente.

De esto se deriva que los adultos necesitan educación emocional para interactuar con jóvenes y adolescentes. Por otra parte, los niños y adolescentes también necesitan educación emocional para aprender a tomar conciencia de las situaciones que generan emociones positivas y fomentarlas. Esta es una buena estrategia para contrarrestar las emociones negativas que van a llegar inevitablemente.

La educación emocional, con la intención de promocionar el bienestar consciente en la infancia y adolescencia es una responsabilidad social en la que están implicados el mundo educativo, las familias, la Administración pública y la sociedad en general. Es importante que la ciudadanía tome conciencia de ello. Más allá de la satisfacción de las necesidades básicas, las personas necesitan sentirse bien y ser conscientes de ello. Pero esto necesita aprenderse.

La "miopía hacia el futuro" es una deficiencia en la conducta emocional, propia de adolescentes, que es importante prevenir. Consiste en una persistencia en la conducta incorrecta a largo plazo, que se caracteriza por elegir opciones con recompensas inmediatas elevadas pero con altos costes a largo plazo (consumo de drogas, comportamientos de riesgo, vandalismo, delincuencia, violencia). Esto se hace en detrimento de una estrategia ventajosa de recompensas inmediatas menores (estilo de vida saludable, escuchar música, cine, baile, deporte, etc.) pero sin costes a largo plazo, o cuyos costes son mucho más reducidos. Actividades para el desarrollo del pensamiento alternativo, pensamiento consecuencial, pensamiento causa-efecto, etc., pueden contribuir significativamente a prevenir la "miopía hacia el futuro".

El desarrollo de la responsabilidad es otro aspecto importante de esta etapa. El menor necesita tomar conciencia de que tiene un lugar en la comunidad. Debe poder experimentar que esto es así a través de la participación democrática en la toma de decisiones sobre aspectos que le conciernen. La toma de decisiones se hace a partir de la libertad; en ausencia de libertad no se pueden tomar decisiones. La libertad de decisión implica responsabilidad. En consecuencia, la toma de conciencia de la propia responsabilidad es un aspecto esencial a desarrollar en la adolescencia. La educación para la ciudadanía debe tomar en consideración estos aspectos prácticos, más allá de consideraciones teóricas.

Una vez satisfechas las necesidades básicas (alimentación, vestido, hogar), las inversiones económicas no parecen tener un impacto impor-

tante sobre el bienestar. Se ha demostrado repetidamente que el apoyo intrínseco (percepción de ser querido, apreciado, cuidado) tiene mayor efecto sobre el bienestar que el apoyo extrínseco (apoyo económico). Esto es importante tenerlo en cuenta en las familias. Sobretodo cuando piensan que económicamente pueden satisfacer todas las necesidades de sus hijos. Las familias deben tener presente que, muchas veces, los hijos necesitan más ser escuchados y sentirse comprendidos y amados, antes que recibir un objeto más propio de la sociedad de consumo.

Es importante no confundir la satisfacción de necesidades con sobreprotección. A lo largo de la adolescencia hay que ir asumiendo cotas mayores de autonomía. Tanto autonomía de pensamiento y de comportamiento, como autonomía emocional. Esto supone dejar que se equivoquen y que asuman la responsabilidad de los propios errores en un proceso de aprendizaje continuo.

Aumentar el nivel de tolerancia a la frustración es una competencia emocional básica, dado que las frustraciones son inevitables. Ante un mismo acontecimiento (por ejemplo perder un partido, suspender una asignatura, los padres dicen no a una petición), una persona se puede sentir frustrada hasta el umbral máximo de tolerancia; mientras que ante el mismo hecho, otra persona lo puede tolerar si grandes dificultades. Aumentar el nivel de tolerancia a la frustración requiere un entrenamiento continuo. Es una estrategia de regulación emocional que hay que aprender.

El contexto escolar debería favorecer la toma de conciencia de las emociones positivas mediante la creación de pequeños acontecimientos que las favorezcan. Sin embargo, las evidencias de las investigaciones demuestran que esto no es así. Se constata una disminución progresiva en la percepción de bienestar en el contexto escolar entre los 12 y los 18 años. Esto se observa particularmente en el paso de primaria a secundaria. Lo cual es paralelo a una sensación de “no estar aprendiendo”, al menos cosas útiles o interesantes, y a una pérdida de interés en la institución educativa.

Hay una diferencia de género en las afirmaciones anteriores. La satisfacción es superior en las niñas y las adolescentes.

En la etapa comprendida entre los 18 y los 35 años se observa un aumento del afecto positivo, con una progresiva reducción del afecto negativo. Se produce un aumento de la autoestima y de la capacidad para regular las emociones. La intensidad emocional se va reduciendo, dando lugar a un mayor equilibrio emocional y una menor turbulencia emocional. Un peligro está en el estrés (por los estudios, trabajo, responsabilidades, falta de tiempo, hijos, etc.).

La etapa intermedia de la vida, situada entre los 35 y los 65 años, es la menos estudiada desde el punto de vista del desarrollo emocional, sobretodo por lo que respecta a las emociones positivas. En esta etapa se produce un desarrollo lento de las competencias emocionales, con una considerable variabilidad entre las personas. Aumenta la autoestima, el autocontrol, la autonomía y la capacidad para relacionarse positivamente con otras personas. Estas competencias podrían desarrollarse intencionalmente en el periodo escolar, con lo cual muchas personas estarían mejor preparadas para la vida.

A lo largo de la vida se pasa de un patrón emocional adolescente, caracterizado por una emocionalidad tipo “montaña rusa”, a un patrón más de “piscina en calma”, propio de las personas mayores. A medida que las personas se hacen mayores, menor es la intensidad de las emociones; tanto positivas como negativas. Tiende a aumentar la satisfacción vital con la edad.

Existen algunos mitos sobre las personas mayores que deben ser desmontados. No es cierto que la etapa final del ciclo vital tenga que ser necesariamente triste, sin ilusiones y caracterizada por el malhumor. Es cierto que vienen inevitablemente problemas (de salud, movilidad, pérdida de seres queridos, etc.). Pero esto no tiene por qué ser motivo de tristeza permanente. Es una opción. Es cierto que los estímulos del entorno a menudo inducen a experimentar emociones negativas. Pero es posible corregirlo.

Hay evidencia de que las personas mayores, en general, pueden gozar de un nivel de bienestar equivalente a cualquier otra edad. Pero es importante que crean en esta posibilidad. La educación emocional en las personas mayores se orienta a este propósito, entre otros. Los más afectados por los mitos son los mayores, que llegan a identificarse con las creencias extendidas. Hay que creer que no es cierto que cuando uno se hace viejo, no se enamora; sino que cuando no se enamora, se hace viejo.

En las personas mayores se produce una selectividad socioemocional, que se caracteriza por una reducción de los contactos sociales, probablemente debido a una selección de aquellas amistades que realmente proporcionan bienestar.

Factores de bienestar en la última etapa de la vida son mantener una dieta saludable y realizar actividad física diaria si es posible (como mínimo caminar media hora).

Las personas mayores muestran un gran deseo de seguir aprendiendo. Lógicamente no se trata de una educación formal encaminada a obtener más títulos. Sino a través de actividades cotidianas como leer, ver la televisión, escuchar la radio, asistir a conferencias, cursos, etc. Tal vez por esto, se están organizando programas de extensión universitaria dirigidos a personas mayores. Conviene aumentar la oferta formativa en este sentido, siendo una de las posibilidades los cursos de educación emocional centrados en las personas mayores. Estos cursos tienen entre sus objetivos potenciar el bienestar; un ejemplo es el de Soldevila (2009).

Las actividades de voluntariado se asocian a una mejora del sentido de la vida, ya que proporcionan una sensación de ser productivo socialmente.

En general, la dedicación apasionada y libremente elegida a actividades que son coherentes con el proyecto vital contribuye a dar sentido a la vida y por tanto aumentan el bienestar.

Efectos de las emociones positivas

Las emociones positivas producen una sensación agradable y satisfactoria en sí misma. Pero además producen efectos positivos en diversos aspectos de la vida. A través de diversas investigaciones se ha aportado evidencia empírica de los efectos de estados emocionales positivos en la salud, relaciones sociales, rendimiento laboral, integración social, tendencia al altruismo, etc. (Lyubomirsky, et al., 2005).

Aunque las emociones tienen una duración breve, los efectos de las emociones positivas pueden ser duraderos. Esto se explica porque las emociones positivas ponen en acción recursos personales que se acumulan y funcionan como reservas que se pueden utilizar en el futuro para controlar situaciones de amenaza. Las emociones positivas constituyen un proceso de aprendizaje con repercusiones para el crecimiento y la maduración personal.

En Vázquez y Hervás (2009: 38) se encuentra una síntesis de investigaciones donde se demuestra que las emociones positivas:

- Amplían el campo visual y el foco de atención
- Generan un pensamiento más flexible y creativo
- Favorecen la búsqueda de información
- Generan más repertorios de conducta
- Permiten el cambio constructivo, no defensivo
- Reducen la duda
- El juicio hacia los demás y hacia uno mismo es más indulgente
- Favorecen relaciones interpersonales e íntimas más satisfactorias
- Se generan conductas altruistas
- Favorecen la resistencia ante las adversidades
- Favorecen reparar o contrarrestar estados de ánimo negativos
- Permiten disfrutar más del trabajo
- Permiten tolerar mejor el dolor físico
- Mejoran el funcionamiento del sistema inmunitario
- Probablemente mejoran la longevidad

- Permiten percibir mejor las pequeñas recompensas diarias
- Favorecen la atracción, la simpatía y el apego de los demás
- Están asociadas a una mejor salud cardiovascular (menor tensión arterial, menor tasa cardiaca ambulatoria, etc.).

A continuación se comentan algunos datos más concretos de los efectos de las emociones positivas. Para más detalles se puede consultar a Fernández-Abascal (2009).

Efectos bioquímicos

Las emociones producen respuestas neurofisiológicas diversas, incluyendo la secreción de hormonas y neurotransmisores. Con las emociones positivas, el cerebro puede producir sustancias (dopamina, serotonina, etc.) que son como drogas endógenas que superan los efectos de la cocaína, heroína, el alcohol y los tranquilizantes.

La dopamina es un neurotransmisor que induce sensaciones agradables en el cerebro, de excitación y euforia. El llamado "sistema de recompensa" se activa ante la presencia de algo que es valorado como beneficioso, como por ejemplo comida, bebida, sexo, etc. Esto hace que se tienda a repetir el comportamiento que se estaba realizando en el momento en que aparece el objeto o acontecimiento positivo.

Se ha demostrado que la autoadministración de cocaína produce aumentos de dopamina. Pero también se ha demostrado que la dopamina puede aumentar inmediatamente antes de la autoadministración. Esto refuerza la idea de que la dopamina tiene una función anticipadora del efecto positivo. Es decir, avisa de que se puede producir un efecto positivo en presencia de un estímulo. De esta forma, la conducta de búsqueda sería preparatoria y anticipa la consumatoria. Esto explica que disfrutamos más anticipando que nos pueda tocar el gordo de Navidad, de lo que disfrutan aquellos que les toca. De esta forma, se disfruta más preparando una fiesta, planificando un viaje, pensando en la boda, etc., que cuando se da el acontecimiento (Fernández-Abascal, 2009).

Las emociones positivas pueden producir un aumento en la secreción de serotonina, que es otro neurotranmisor que provoca la sensación de bienestar. La mayoría de las drogas producen un aumento en el nivel de serotonina, lo cual se experimenta con una sensación de euforia y emociones positivas; pero a costa de un grave riesgo para la salud. El reto está en aprender a generar los mismos efectos pero sin ningún efecto nocivo, sino todo lo contrario: aumentando al mismo tiempo las defensas del sistema inmunitario. Hay experiencias que demuestran que esto se puede conseguir mediante estímulos como disfrutar con otras personas, leer, escuchar música, recrearse en la belleza (arte, paisajes), etc., y sobretodo fluir en un trabajo significativo.

En conclusión, las emociones positivas activan la secreción de sustancias bioquímicas en el cerebro que son las que producen la sensación de bienestar y además son saludables para el organismo.

Efectos sociales

Las emociones positivas mejoran las relaciones interpersonales y sociales. Solamente mostrar una sonrisa ya produce una respuesta de aproximación.

Se ha demostrado que experimentar afecto positivo aumenta la probabilidad de que una persona ayude a otras que lo necesiten. Las emociones positivas favorecen la cooperación con los demás. También aumenta la generosidad con uno mismo y con los demás. Las personas con estados de afecto negativo están menos dispuestas a ayudar a los demás.

Hay una relación entre emociones positivas y apertura a la confianza. Con emociones negativas disminuye la confianza; quien no confía, no se comunica, no se relaciona, no crea relaciones, no está en condición de hacer amistades, no desea relacionarse con otras personas. Sin confianza no hay vida social. Teniendo en cuenta que las relaciones sociales son uno de los factores principales de bienestar, las emociones positivas están detrás: afecto positivo contribuye a buenas relaciones

sociales y como consecuencia aumenta el bienestar. Es una espiral del bienestar que se opone a la espiral de violencia.

Solamente por esto, merece la pena insistir en fomentar emociones positivas en el contexto escolar y en la sociedad en general. Las personas felices no necesitan hacer daño a nadie; más bien rechazan cualquier tipo de violencia.

Efectos cognitivos

Las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específicas: aumentan los recursos intelectuales; promueven pensamientos más creativos; facilitan la solución de problemas; la toma de decisiones; generan soluciones innovadoras ante situaciones problema; aumentan el rendimiento cognitivo; aumentan el uso de categorías inclusivas; aumentan la persistencia ante las dificultades; incrementan la motivación intrínseca; impulsan a asumir mayores retos, etc. Es síntesis, las emociones positivas, también tienen efectos sobre la cognición.

Efectos en la salud

El afecto positivo está asociado a la buena salud. Hay evidencias de una relación entre afecto positivo y supervivencia; es decir, las personas que experimentan emociones positivas con más frecuencia, tienden a vivir más.

La emociones positivas producen una menor sensibilidad al dolor; promueven un estilo de vida más activo, incrementando la actividad física y como consecuencia la salud; previenen de la depresión; aumentan la motivación hacia el cuidado personal y estilos de vida saludables; contribuyen a la prevención de determinadas enfermedades; protegen de los efectos negativos del envejecimiento, de la incapacidad y de la dependencia física.

Efectos en la regulación emocional

Las emociones positivas son un elemento clave para la regulación emocional, ya que enmarcan los significados de las evaluaciones del contexto, modulan la expresión emocional y las tendencias de acción.

De esta forma se explica que una experiencia altamente aversiva, como subir a una montaña rusa, se convierta en una experiencia positiva, en la medida en que se minimiza el miedo y se potencia el disfrute de la situación (Fernández-Abascal, 2009: 39).

Bienestar y placer

Una manifestación del bienestar es el placer. El placer está en el centro de las emociones positivas. Las emociones se pueden situar en un eje con dos polos: placer-displacer. Pero, ¿el placer es una emoción? Está sobre la mesa de discusión esta pregunta. Para Ekman (2003) el placer forma parte del complejo emocional en tanto es un elemento del programa expresivo, fisiológico, conductual y fenomenológico ligado a una emoción. En el caso de los placeres físicos, el placer es una emoción en sí misma.

El modelo circular de emociones de Russell (1980) establece dos ejes perpendiculares: Activación-relajación, placer-displacer. Queda claro que en este modelo, el placer no solamente es una emoción, sino que es uno de los cuatro polos en los que se sitúan todas las emociones.

En cambio para otros autores, por ejemplo Lazarus (1991), el placer es un reflejo sensorio-motor sin carácter emocional. Pero es un elemento en la evaluación automática de una situación, que caracteriza la emoción. En este sentido, el placer está en el origen de las emociones positivas.

Algunos autores distinguen entre placer psíquico (emocional) y placer físico. Este último no sería emocional; pero sí el primero (Fredrickson, 2001). Sin embargo, el placer físico (comida, sexo, música, etc.) es una de las fuentes principales de emoción positiva. Es indudable que el placer es

un elemento importante de muchos episodios emocionales, ya sea como antecedente de la emoción o como consecuencia.

Otros autores distinguen entre placer emocional, placer físico, placer social y placer intelectual. Este último abre una puerta para introducir las emociones positivas en la educación. El placer está producido por una serie de antecedentes prototípicos, entre los cuales están el éxito, obtener buenas notas, viajar, tener un romance, estar con la pareja, sexo, sol, música, dormir, etc.

Curiosamente, el placer de aprender ocupa un lugar importante. Lo cual da una pista para la educación. Hay que buscar estrategias didácticas para facilitar que el alumnado pueda descubrir el placer de aprender. Y por extensión el placer de leer. Todo esto forma parte de los placeres intelectuales, que desgraciadamente muchas personas no llegan a descubrir en toda su vida. La educación debería jugar un papel importante en el desarrollo de este placer.

La sonrisa

La sonrisa es una manifestación característica de las emociones positivas (alegría, humor, amor, felicidad). Algunos autores (Ekman, 2003) hacen referencia a más de 18 formas diferentes de sonrisa. Las principales son las siguientes (Martínez Sánchez, 2009).

1. Sonrisa sincera o genuina, conocida como "sonrisa de Duchenne". Se produce de forma espontánea y natural. Hay una concordancia entre la experiencia emocional subjetiva y la expresión emocional manifiesta. Participa el músculo cigomático mayor y el orbicular ocular. Ekman la denominó *sonrisa de Duchenne*, en honor al anatomista francés según el cual el cigomático mayor puede contraerse a voluntad, en tanto que el orbicular sólo se contrae con la sonrisa genuina. El cigomático mayor va de los extremos de las comisuras labiales a la parte externa del orbicular ocular. La acción combinada de ambos músculos produce el estiramien-

to de los labios, la elevación de las mejillas y la reducción de la apertura parpebral. La consulta de un atlas anatómico permite aclarar la acción.

2. Sonrisa falsa. Se caracteriza por una incongruencia entre la experiencia emocional y la expresión emocional. Se manipula la expresión para que represente una sonrisa sin la emoción que la debería acompañar. Su fin es hacer creer al otro que se experimenta una emoción positiva, cuando en el fondo no es verdad. Se emplea con frecuencia en situaciones sociales.

3. Sonrisa miserable. Es un tipo de sonrisa falsa que enmascara una emoción negativa, como por ejemplo ira.

4. Sonrisa amortiguada. La expresión amortigua voluntariamente las emociones positivas que realmente se sienten. Puede ser una forma de represión de las emociones positivas.

5. Sonrisa burlona. Se da cuando el sujeto se alegra del mismo hecho de sonreír. Es infrecuente. Se conoce como "sonrisa de Chaplin".

Neuroanatomía de las emociones positivas

El estudio de la neuroanatomía de las emociones positivas, igual que en la mayoría de aspectos, es muy reciente. Sin embargo se observa un creciente interés en el tema en los últimos años.

Los procesos cognitivos, por sí solos, no permitirían una adecuada toma de decisiones sin la participación de la emoción. Esto se sustenta en el hecho de que no existen partes del cerebro dedicadas exclusivamente a la cognición y otras a la emoción. Esta dualidad no se sustenta al estudiar la estructura anatómica del cerebro y sus funciones. Esto contradice opiniones anteriores sobre la identificación de la corteza cerebral con la cognición y el sistema límbico con la emoción. Investigaciones recientes demuestran que la realidad es mucho más compleja. Los circuitos neuronales de las emociones están intrincados con los circuitos cognitivos y no se puede distinguir los unos de los otros.

Estudios recientes sugieren que la activación neuronal no es específica para las diferentes emociones. Es decir, distintas emociones pueden activar los mismos circuitos neuronales. En estos momentos no es posible caracterizar cada emoción con una base biológica sólida y diferenciada. Es decir, las investigaciones sobre las áreas del cerebro asociadas con las emociones positivas permiten llegar a la conclusión de que existen diversas áreas cerebrales que trabajan interconectadas para producir las emociones.

Diferentes estudios han señalado la importancia de la amígdala en la activación emocional. Ahora se sabe que estas investigaciones se basan en el miedo, que es la emoción más investigada. Investigaciones posteriores delimitan más la activación para otras emociones básicas: ira (corteza orbitofrontal lateral), tristeza (cíngulo anterior), asco (ganglios basales), etc. Estas investigaciones no son ni concluyentes, ni concordantes. Más bien los resultados parecen indicar que no hay una región específica para cada emoción. Queda mucho por investigar para llegar a resultados definitivos. Pero en el estado actual de conocimientos, ante los estímulos que producen emociones positivas, la amígdala presenta un descenso en su actividad. Este descenso se ha observado en estímulos como la música y el orgasmo masculino.

Estas evidencias refuerzan la idea de los distintos procesos de evitación y aproximación. Ante un estímulo peligroso que provoca miedo, hay una respuesta inmediata de la amígdala; ante un estímulo que nos induce a la aproximación, desciende la actividad de la amígdala.

Diferentes estudios han aportado evidencias de una lateralización derecha para las emociones. Mientras que el hemisferio izquierdo está más especializado en procesos cognitivos. Se sabe que el hemisferio derecho controla la parte izquierda del cuerpo y al revés. Esto explica que la parte izquierda de la cara es emocionalmente más expresiva. Pero estudios más recientes señalan que ambos hemisferios procesan las emociones, pero cada uno de ellos está especializado en tipos de emociones. El hemisferio derecho sería dominante para las emociones negativas (con

las que se hicieron los primeros estudios), mientras que el izquierdo sería dominante para las positivas. En el estado actual de conocimiento, parece no existir una diferencia hemisférica si se consideran los hemisferios como un todo (Ríos y Sánchez, 2009).

Así, por ejemplo, los estímulos emocionales procesados por debajo del nivel de conciencia activan la amígdala derecha, mientras que los estímulos emocionales procesados de forma consciente activan de forma preferente la amígdala izquierda.

Diversos estudios han demostrado que hombres y mujeres procesan las emociones de forma distinta. Las mujeres son más expresivas y muestran respuestas psicofisiológicas más fuertes ante estímulos emocionales. Anatómicamente, las mujeres muestran mayor volumen de sustancia gris en la corteza cingulada, considerada tradicionalmente como parte del sistema límbico. Algunos estudios muestran mayor lateralización en los hombres; mientras que en las mujeres hay más simetría en tareas afectivas.

Cuando se almacenan experiencias emocionales en el cerebro, lo que ocurre físicamente son cambios sinápticos. Se trata de modificaciones en los circuitos neuronales existentes y de creación de nuevos circuitos. Los circuitos que ya existen se modifican mediante cambios que ocurren principalmente en las dendritas de las neuronas. En los últimos años se ha descubierto que el cerebro genera nuevas neuronas. La creación de nuevos circuitos neuronales asociados a experiencias emocionales requiere la formación de nuevas neuronas.

Hay procesos neuronales que se han ido formando a lo largo de la filogénesis. Pero que se pueden ver influidos por la ontogénesis. Se observa una compatibilidad entre ambos procesos. Es la conjugación de ambos lo que provoca las emociones. Dicho de otra forma, la emoción y su impacto en la conducta son el resultado de asociaciones aprendidas durante la vida de la persona (ontogénesis), pero que se procesan con sistemas neuronales desarrollados a lo largo de la vida de la especie (filogénesis). Todos contamos con el mismo equipamiento neuronal, que en

principio nos permite el mismo abanico de posibilidades de aprendizaje emocional. Pero la materialización de la potencialidad de aprender es el resultado de la experiencia vital de cada individuo. Es decir, la emoción concreta que uno experimenta en una situación concreta es el resultado del aprendizaje (Ríos y Sánchez, 2009: 87).

Esto es sumamente importante para la educación. Si la educación favorece experiencias de ansiedad, estrés, depresión, violencia, etc., formaremos a personas que experimenten estas emociones de determinada manera, consecuencia del aprendizaje. Si queremos formar a personas para el bienestar, hay que educar en ello, y por tanto proporcionar entrenamiento en alegría, humor, amor y felicidad.

Las neuronas espejo

A principios de los noventa se descubrieron de forma casual por parte del "grupo de Parma" unas neuronas en el cerebro de un mono capaces de activarse tanto al ejecutar acciones como cuando observaba a alguien realizar la misma acción. Este descubrimiento se considera como el inicio de la teoría de las *neuronas espejo* (*mirror neurons*) o *sistema especular*, como también se le denomina.

Numerosas investigaciones posteriores con neuroimagen han demostrado la existencia de sistemas de neuronas que se activan, tanto cuando se ejecuta una acción, como cuando se observa como la ejecuta otra persona. La comprensión del significado de las acciones ajenas sería la función principal de las neuronas espejo (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

Las neuronas espejo hacen posible la comprensión de los estados emocionales de otras personas. Es decir, la *empatía*. Cuando vemos al alguien que expresa alegría y otras emociones positivas (así como las negativas), comprendemos su estado emocional porque se activan nuestras neuronas espejo. Esto nos lleva a ponernos en su lugar y experimentar nosotros mismos un estado emocional similar.

Deficiencias en el funcionamiento de las neuronas espejo podrían suponer una incapacidad para ponerse en el lugar del otro. Y por tanto la incapacidad para experimentar empatía y compasión. Asimismo pueden significar trastornos que impiden participar en el jolgorio de grupo con motivo de alguna fiesta o alegría.

El descubrimiento de las neuronas espejo da a entender que funcionamos como espejos. Si expresamos emociones negativas, en virtud de las emociones espejo, las veremos reflejadas en los demás. Si por el contrario nos esforzamos en transmitir emociones positivas, las veremos reflejadas en los demás. Las neuronas espejo son una evidencia de los contagios emocionales. Las emociones que difundimos son las que se nos devuelven. Esto es importante para la educación y para la sociedad en general.

Trastornos en la expresión emocional

Diversos trastornos causan una dificultad o incapacidad para expresar e identificar expresiones emocionales. Entre ellos están la alexitimia, el síndrome de Moebius y la prosopagnosia.

Alexitimia significa incapacidad para leer las emociones. Es una palabra que proviene del griego y está compuesta de: a (sin), lexis (leer), timos (emoción). La alexitimia es un trastorno específico en el procesamiento emocional que se manifiesta principalmente mediante: a) dificultad para identificar, denominar y describir emociones y sentimientos; b) dificultad para distinguir entre los componentes somáticos que acompañan a la emoción (componente neurofisiológica) y la conciencia emocional (componente cognitiva); c) patrón de pensamiento orientado a lo externo con dificultades para la introspección. La alexitimia ha sido conceptualizada como una alteración afectiva, como un rasgo de personalidad y como un déficit en el procesamiento cognitivo de las emociones. Una consecuencia de la alexitimia es la desregulación emocional. La persona con alexitimia, al no tomar conciencia de las propias emociones, no está en condición de poderlas regular.

El síndrome de Moebius es una parálisis facial congénita y permanente, que fue descrita por P. J. Moebius en 1892. Su incidencia es muy rara: un caso por cada 115.000 nacidos en nuestro país. Las personas que lo padecen no pueden sonreír o expresar facialmente las emociones. Suele ir acompañado de otros trastornos.

La prosopagnosia se caracteriza por la dificultad en reconocer rostros de personas conocidas. Tampoco puede procesar expresiones faciales.

Implicaciones para la práctica

Las emociones positivas activan una respuesta de aproximación, de tal forma que experiencias emocionalmente positivas tienden a repetirse y al revés. Esto tiene aplicaciones educativas y sociales. Por ejemplo, si se quiere potenciar la práctica de la lectura en la educación, conviene que los estudiantes puedan experimentar emociones positivas relacionadas con el acto de leer.

Así como las emociones negativas nos llegan inevitablemente, las positivas hay que buscarlas. Pero es más, las emociones positivas se aprenden. Una persona que vive en un contexto donde las emociones positivas están totalmente ausentes (por ejemplo un campo de concentración) llega a perder la capacidad para alegrarse. Las emociones positivas se desarrollan con la práctica. Se requiere un entrenamiento emocional que justifica la creación de gimnasios emocionales.

Las emociones positivas tienen efectos beneficiosos sobre diversos aspectos (sociales, cognitivos, bioquímicos, en la salud). Las emociones positivas amplían el pensamiento y la acción, así como ayudan a desarrollar estrategias de afrontamiento efectivo en situaciones adversas. Todo esto son argumentos a favor de fomentar las emociones positivas.

La "miopía hacia el futuro" es un fenómeno caracterizado por una persistencia en la conducta incorrecta, caracterizada por elegir recompensas inmediatas pero con altos costes a largo plazo. En el sentido

opuesto está la capacidad de diferir gratificaciones inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior. Dicho de otra forma, se prefieren emociones positivas inmediatas más que recompensas más elevadas pero más a largo plazo. Un ejemplo claro de la miopía hacia el futuro es el consumo de drogas. También lo son la delincuencia, la violencia y la mayoría de comportamientos de riesgo. La pregunta es: ¿Por qué hay una persistencia en conductas para la obtención del placer inmediato, pero que tendrán a largo plazo consecuencias fuertemente negativas? Esto afecta a la educación y a la sociedad. Conviene investigar para poder dar respuestas fundamentadas a esta pregunta y a partir de ahí derivar aplicaciones prácticas para la educación y para la sociedad en general. Es decir, poder desarrollar la capacidad para diferir gratificaciones inmediatas a favor de otras a largo plazo, pero de orden superior.

En conclusión, el desarrollo de las emociones positivas tiene múltiples aplicaciones prácticas. La lectura detenida de las aportaciones de la ciencia ofrece un amplio campo de aplicación a la educación, a la salud, a la política y a la sociedad.

3.

Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico

Èlia López Cassà

Consideraciones sobre la práctica de la educación emocional

En este capítulo se presentan algunos principios didácticos para una buena práctica de la educación emocional. Se destaca el rol del adulto (familia, educadores y otros agentes de relación) en la educación emocional de niños, niñas y jóvenes. También se presentan algunos recursos didácticos para la práctica de la educación emocional.

Las emociones nos acompañan diariamente, forman parte de nosotros y deben educarse para poder crecer, desarrollarse y convivir mejor con uno mismo y con los demás. La educación emocional debe iniciarse en las primeras etapas de la vida, que es cuando hay mayores probabilidades de que sea efectiva. A continuación se hace referencia a algunos aspectos que conviene tener presente cuando se habla de educación emocional.

Cuando se nace, el bebé no tiene palabras para decir las cosas; el primer lenguaje de comunicación y de relación es el llanto. Cuando se aprende a hablar se hace necesario poner nombre a lo que nos pasa, a nuestros sentimientos y emociones. Este es el mejor momento para que el adulto ayude al niño a expresar sus emociones y comprender sus sentimientos. Por imitación, el niño aprende a expresar sus emociones; lo hace tal como lo ha visto expresar a los adultos, especialmente a sus padres y a sus educadores.

La educación emocional parte de la necesidad de que el adulto, como referente y modelo del niño, haya desarrollado competencias emocionales para que el niño pueda imitarlas e integrarlas en sus esquemas de desarrollo. Para ello, el adulto, maestro o educador, debe sensibilizarse y formarse en competencias emocionales como paso previo para la educación de los más jóvenes. El adulto sensibilizado sobre la importancia de la educación emocional se puede formar mediante cursos, lecturas, intercambios de experiencias, etc.

El educador, con sus actitudes y comportamientos, puede ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza ante los niños que desea educar. Conviene resaltar que el adulto transmite y puede contagiar el estado emocional y anímico a través de su tono de voz, gestos, contacto físico, etc. Así pues, si su tono de voz es suave y alegre, y su contacto corporal es relajado, transmitirá calma y seguridad al niño. Algunos aspectos que el adulto debe considerar al relacionarse con el niño o joven son los siguientes.

- Permitir que expresen, sin prohibiciones, las emociones que sientan. Toda persona tiene derecho a expresar su tristeza, alegría, enfado, rabia, malestar, etc. Así pues no tiene lugar decirles: “No llores”. En cambio: “Si necesitas llorar, llora”. Algunas formas de reprimir las emociones es decir: “¡No llores!, ¡Qué tontería!, ya te pasará, esto no es nada”.
- No eliminar las emociones negativas; hay que vivir tanto las emociones positivas como negativas para un buen aprendizaje emocional. Sentir miedo, angustia, culpa o vergüenza es tan natural como sentir alegría, felicidad, amor o cariño.
- Hablar de las emociones con total naturalidad, sin dramatizaciones. Es importante hablar de nuestras alegrías, tristezas, miedos, enfados, etc. Ello ayuda a sentir más próximos a los demás y a conocernos más como personas.
- Reconocer sus emociones para facilitar que ellos reconozcan las emociones de los demás, además de las propias. El respetar las emociones y los sentimientos de los demás y las de uno mismo es imprescindible para nuestras relaciones interpersonales y la autoestima.

- Recordarle que le queremos, sientan la emoción que sientan, así como también dar mensajes como: "Comprendo que te sientas enfadado y te sigo queriendo". Es importante recordarle que le continuamos queriendo a pesar de las emociones negativas que pueda experimentar, ya que el niño puede generar significados incorrectos a partir de sus emociones. Es decir, el niño puede interpretar que si nos enfadamos con ellos o si ellos se enfadan, el adulto les deja de querer. Recordar verbalmente que no es así, permite que haga una correcta comprensión y aceptación emocional. El estado emocional de una persona en un momento dado no debería incidir en absoluto en el amor que uno pueda sentir hacia una persona.
- Contemplar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra. Favorecer la expresión emocional; la alegría se muestra a través de una sonrisa y de un mensaje verbal: "me siento contento".
- Dejar que los niños se familiaricen con estrategias que fomenten el bienestar. Por ejemplo practicar el masaje para relajarse, así como cantar, bailar, dialogar, reír, etc.
- Permitir que el niño se equivoque y aprenda a ser más autónomo emocionalmente. Cada vez más el niño irá comprendiendo sus emociones e irá tomando conciencia de sus sentimientos y no necesitará tanto el adulto para poder calmarse.
- Ayudarle a comprender que de la emoción no necesariamente debe derivarse un determinado comportamiento, sino que las emociones se pueden regular. Por ejemplo, de la ira no debe derivarse violencia.
- Ayudar a que el aprendizaje del niño tenga en cuenta la perspectiva del otro, ayudar a comprender sus puntos de vista, sus sentimientos y emociones contribuirá a la convivencia y relación con los demás. Una forma de hacerlo es diciéndole: "¿Cómo te sentirías tu si…?" (Identificar emociones); "él se siente… porque…" (reconocer las emociones de los demás).
- Los niños y niñas tienen derecho a emocionarse y expresar lo que sienten. Pero es importante que lo hagan de forma apropiada: regulando su expresión. Por ejemplo, si yo me enfado no tengo

derecho a pegarte. Puedo decir que me he enfadado contigo, pero sin agresión. Por ello es bueno que el adulto le permita (sin prohibiciones) sentir la emoción, tanto sea positiva como negativa, y debe ayudar a expresar su enfado de forma correcta.

Para una buena educación emocional, el adulto puede tomar en consideración estas reflexiones, interiorizarlas y llevarlas a la práctica en todo momento, a través de gestos, palabras y acciones.

Metodología y recursos didácticos

La práctica de la educación emocional debe llevarse a cabo mediante metodologías activas, vivenciales y participativas, que contemplen la historia personal del niño, su entorno y sus necesidades. Cuando se dice niño se debe entender niño, niña, joven, alumno, alumna, estudiante, etc. Para evitar repeticiones innecesarias se utiliza, en general una sola palabra.

Desde el punto de vista de la metodología de intervención, conviene tener presente la teoría del aprendizaje social de Bandura, que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje. Se aprende a partir de lo que vemos hacer a las personas que son modelos de referencia. Esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner el énfasis en analizar como los modelos (madre, padre, maestros, familiares, compañeros, personajes de los *mass media*, etc.) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos de los niños y niñas de estas edades.

La metodología didáctica se fundamenta en diversos enfoques y modelos educativos. Entre ellos están el enfoque constructivista, el modelo sistémico y la orientación humanista. El enfoque constructivista parte de la concepción de un proceso de construcción personal de significados a lo largo de la vida. Se asume la idea de que esta construcción se hace con la participación activa y la implicación personal de niño en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Así pues, toda propuesta práctica debe

partir de los conocimientos previos, intereses y necesidades de la persona para que pueda construir significativamente los nuevos conocimientos y favorezca un aprendizaje significativo.

El modelo sistémico concede gran importancia tanto al papel del niño como del adulto y el poder de la comunicación como mecanismo de relación interpersonal. Así, toda propuesta debe contemplar la presencia de la escuela, la familia y el entorno para que el aprendizaje sea funcional.

El enfoque humanista propone la creación de contextos y actividades que ayuden al niño a pensar y descubrir sus propios valores. Así pues, las propuestas educativas deben dirigirse a las personas que nos rodean (en primer lugar la familia), teniendo en cuenta su desarrollo personal.

Para apoyar la práctica en cualquier nivel educativo, se han elaborado materiales curriculares, con ejercicios y actividades enfocadas al desarrollo de competencias emocionales. El profesorado puede recurrir a estos materiales donde encontrará abundantes sugerencias y actividades en el momento de poner en práctica la educación emocional. En esta obra se presentan varios capítulos con ejemplos de actividades prácticas. Para más ejemplos se pueden consultar los materiales siguientes.

Para la educación infantil

Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués y esloveno).

López Cassà, E. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Para la educación primaria

Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona. Octaedro.

Elias, M.J., Tobias, S.E., y Friedlander, B.S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués y esloveno).

Renom, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.

Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

Para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Elias, M. ., Tobias, S.E., y Friedlander, B.S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Pascual, V. y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.

Para la Educación Secundaria Postobligatoria y vida adulta

Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

Güell, M., y Muñoz, J. (Coords.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Materiales para las familias

Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar.* Barcelona: Paidós.

Elias, M.J., Tobias, S.E. y Friedlander, B.S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Faber, A. y Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.

Faber, A. y Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.

López Agrelo, V.L. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.

Martínez González, R-A. (2009). *Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.

Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.

Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.

Materiales útiles en la formación del profesorado

Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional.* Barcelona: Praxis.

Agulló Morera, M.J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica.* Barcelona: Horsori-ICE.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional.* Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Fernandez Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002*). Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F. y otros (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.

Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.* Barcelona: Gedisa.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.

Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Soldevila, A (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. València: Promolibro.

Partiendo de la idea de que todos los aprendizajes tienen que ser significativos y funcionales y que la educación emocional puede integrarse como eje transversal en todos los contenidos y aprendizajes, se detallan en los epígrafes siguientes algunos aspectos propios de cada etapa educativa. Para cada etapa educativa se presentan algunas actividades prácticas. Estas actividades, aunque aquí se presenten aisladamente, en su aplicación práctica deben contextualizarse dentro de un programa más amplio y ajustarse a las necesidades concretas de los destinatarios. Las actividades que se exponen pueden aplicarse tanto en el contexto de la educación formal como en el de la educación no formal: centros de actividades de tiempo libre, clubes, educadores de calle, etc.

Educación infantil

Una forma que puede proporcionar un buen clima de afecto y seguridad es que la maestra pida a las familias que le proporcionen materiales que formen parte de la historia del niño (juguetes, fotografías, objetos, etc.) y que ocupen un lugar significativo para el niño.

Otra estrategia consiste en trabajar a partir de situaciones habituales, que se generan de forma natural y espontánea, con la intención de favorecer la comprensión emocional y el aprendizaje funcional.

La música, los títeres, los cuentos y el juego son cuatro recursos de excelencia que pueden ayudar a trabajar la educación emocional. La música, con su variedad de estilos, fomenta el despertar de emociones y el fluir en ellas. Los títeres facilitan buenas dinámicas y permiten crear vínculos emocionales con ellos. Los cuentos permiten que los niños se identifiquen con sus personajes y con sus sentimientos; de esta forma se generan vínculos emocionales. Los cuentos son un buen recurso para que canalizar las emociones. El juego facilita la interacción y la expresión libre de sentimientos y emociones. También las experiencias y vivencias que se puedan compartir en espacios de trabajo en grupo e individualmente son una buena oportunidad para favorecer la educación emocional.

La disposición de los niños y niñas, junto con la maestra, en forma de círculo o semicírculo facilita el contacto visual y corporal entre ellos; favorece el diálogo y la comunicación, así como el bienestar grupal e individual, ya que uno se siente escuchado, mirado y acogido.

A continuación se presentan algunos ejercicios y actividades prácticas para estas edades. En cada uno de ellos hay un título, los objetivos que se proponen, el procedimiento a seguir y otras informaciones de interés para su puesta en práctica.

Actividad 1: ¿Cómo te sientes?

Objetivos

Expresar con el cuerpo y habla nuestras emociones para poder tomar conciencia de qué sentimos y que podemos poner nombre a las emociones.

Reconocer cómo se sienten los demás, un primer paso para favorecer la empatía.

Edad recomendable: A partir de los tres años.

Recursos

Un objeto que nos sirva para facilitar este ritual. Puede ser un muñeco, una marioneta, un sombrero, etc.

Procedimiento

Cada día, como ritual de bienvenida se preguntará a los niños: ¿Buenos días, cómo te sientes … (nombre de la persona)?

Para la realización de la actividad se utilizará un objeto que simbolizará nuestro turno de palabra, éste puede ser un muñeco que puede ser la mascota de la clase, una pelota, un sombrero, etc.

En primer lugar será el adulto quien contestará a la pregunta para facilitar la participación e interés del grupo. Posteriormente y siguiendo un orden se preguntará con la ayuda de todo el grupo cómo se siente cada niño o niña, y si no contesta, será el adulto quién ayudará a poner nombre a su expresión o bien pedirá a los demás niños que la pongan: ¿Cómo se siente Juan?

Incluso podemos preguntarles si nos quieren explicar por qué se sienten a sí.

Orientaciones

La actividad tiene una duración de unos 10 minutos. En el momento de preguntar ¿Cómo te sientes? Se hace siguiendo una tonalidad musical.

Aunque el niño no diga cómo se siente verbalmente, sí que lo dice con su cuerpo. Por ejemplo, si no nos mira, se agacha o esconde la cabeza, quiere decir que siente vergüenza. Esto es una emoción que se aceptará para trabajarla a continuación.

Actividad 2: Masajes

Objetivos

Vivenciar el masaje individual y compartido para favorecer la regulación emocional del niño y fortalecer el vínculo afectivo y de relación con el adulto y los demás.

Expresar cómo nos sentimos después de la experiencia.

Edad recomendable: A partir de los 2 años.

Recursos

Muñecos o peluches para practicar el masaje.
Música tranquila que conozcan previamente.

Procedimiento

El adulto dará al niño un suave masaje en la cabeza, en la cara, en los brazos, manos, dedos, barriga… hasta llegar a los pies. Después hará el mismo recorrido pero empezando por los pies y acabando en la cabeza. Cuando se acabe el masaje se dirá en voz alta y alzando los brazos: ¡Oh, qué bien me siento!

Posteriormente preguntaremos cómo se han sentido.

Invitaremos a que el niño practique estos masajes con sus muñecos, con otros niños y adultos y con él mismo.

Orientaciones

Esta actividad tiene una duración de unos 10 minutos aproximadamente.

Es recomendable el masaje para facilitar la calma y el bienestar en la persona.

Para fomentar el interés del niño podemos decir que nuestras manos y dedos son hormiguitas que recorremos el cuerpo, u otro animal que les guste.

Pueden practicarse diferentes tipos de masaje, con una parte del cuerpo y con diferentes objetos como la crema corporal, las pelotas blandas, etc.

Educación primaria

El papel del adulto-educador es el de mediador del aprendizaje, que dinamiza el grupo para compartir sus experiencias, anima a participar en las propuestas y proporciona modelos de actuación que el alumno interioriza. La actitud del educador debe ser abierta, flexible y empática. Las dinámicas que mejor favorecen la participación de los niños y niñas son las siguientes:

- Juegos de simulación
- Dinámica de grupos
- Grupos de discusión
- Role-playing
- Diálogo a dos
- Discusiones en pequeño grupo de 3-5 personas
- Reflexión individual
- etc.

La educación emocional se propone potenciar la adquisición de competencias tales como expresar emociones y sentimientos, establecer relaciones entre iguales, buscar alternativas ante problemas y conflictos, escuchar y respetar las opiniones de los demás, etc.

Algunos recursos didácticos pueden ser noticias de la prensa, fotografía de seres queridos, literatura juvenil y sus personajes, dibujos o series televisivas, juegos, objetos, música, etc. Siguiendo el mismo esquema utilizado para la educación infantil, se presentan a continuación algunos ejemplos de actividades para la educación primaria.

Actividad 3: ¿Quién dijo miedo?

Objetivos

Expresar nuestras experiencias sobre la emoción de miedo para ir tomando conciencia de los peligros y malestares que nos envuelven.

Compartir y respetar las vivencias.

Edad recomendable: A partir de los 6 años (incluso se puede trabajar a los 5).

Recursos

Papel y colores para confeccionar el libro del miedo.
Objetos que puedan evocar miedo.

Procedimiento

Se muestran diferentes objetos que pueden o no evocar cierto miedo: una bruja, un monstruo, una araña, una serpiente, un ratón, un fantasma, etc. También pueden ser otros objetos que sepamos que les provocan miedo.

Se habla de cada uno de los objetos y se pregunta cómo se sienten ante el objeto: ¿Te dan miedo las brujas? Aunque la tendencia sea que nos digan que no, recalcaremos que todos tenemos miedo a alguna cosa y que no pasa nada, que esto es lo natural.

Pediremos al niño que dibuje y escriba sus miedos en diferentes papeles y con colores. Con ello se confeccionará el libro del miedo. Hablaremos de ello y reflexionaremos de cómo podemos superar los miedos y temores. El libro del miedo se puede compartir e invitar a personas que queramos a que nos dibujen y escriban sus miedos.

Orientaciones

La actividad tiene una duración de unos 20 a 30 minutos aproximadamente. Puede realizarse en diferentes momentos del día.

Es interesante confeccionar el libro del miedo y exponerlo en el rincón de la biblioteca como un libro más que puede leerse y consultarse.

Tratar el miedo con normalidad facilitará que el niño exprese esta emoción sin prohibición.

Actividad 4: Mis seres queridos

Objetivos

Esta actividad tiene como objetivo expresar quiénes son nuestros seres queridos y que emociones nos generan.

Recursos

Papeles y colores.

Procedimiento

El adulto explica una pequeña historia, que puede inventarse sobre un personaje. Por ejemplo: Pablo explica quienes son sus seres más queri-

dos: madre, padre, amigos, juguetes, animales, vecinos, etc. A raíz de la historia el maestro les hará algunas preguntas como: ¿Sabéis que quiere decir ser querido?, ¿quiénes son vuestros seres queridos? Se favorece que cada niño cuente quienes son sus seres queridos. Después se le invita para diga algún mensaje bonito para sus seres queridos. Posteriormente harán el dibujo para sus seres queridos con un mensaje. El adulto les puede ayudar a escribir el mensaje escrito.

Orientaciones

Esta actividad puede durar unos 20-30 minutos aproximadamente. Los dibujos serán expuestos en un lugar visible y posteriormente se los llevarán para regalarlos a sus seres queridos.

Toda persona genera vínculos afectivos y emocionales con personas y animales. Los niños y niñas también tienen sus seres queridos. Basta con saber quiénes son para conocer un poco más su entorno y sus sentimientos.

Educación secundaria

El profesorado debería estar sensibilizado sobre la importancia de la educación emocional y sus efectos en el desarrollo de los jóvenes. Esto es el paso previo para ofrecer un espacio y un tiempo estas actividades. La hora de tutoría puede ser un espacio apropiado. El objetivo es preparar a los jóvenes para poder afrontar los retos de la vida con mayores probabilidades de éxito.

En esta etapa se necesita que el adulto sea muy creativo y original en las propuestas y recursos que ofrezca para poder fomentar la motivación, interés y participación de los jóvenes. Algunos recursos didácticos potenciadores pueden ser: vídeos de anuncios publicitarios impactantes, películas, revistas de prensa, etc. Al igual que en la educación primaria, las dinámicas que mejor favorecen la participación de los niños y niñas son

las siguientes: Juegos de simulación, dinámica de grupos, grupos de discusión, role-playing, diálogo a dos, discusiones en pequeño grupo de 3-5 personas, reflexión individual, etc.

Una buena forma para llevar a cabo la educación emocional es mediante programas. Un programa es el plan de acción o actuación, sistemática y organizada, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas. Es una estrategia distinta a una intervención espontánea, sin perspectivas de continuidad. Las características esenciales de la intervención por programas deberían incluir, como mínimo: objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Puede consultarse un programa de educación emocional para la educación infantil en López Cassà (2003), para la educación primaria en Renom (2003), para la secundaria en Pascual y Cuadrado (2001) y Güell y Muñoz (2003). Conviene tener presente que la finalidad no es realizar actividades, sino conseguir los objetivos planteados, que en general será el desarrollo de competencias emocionales. A continuación se presentan algunos ejemplos de actividades para la educación secundaria, siguiendo el mismo esquema de las etapas anteriores.

Actividad 5: Emociones y colores

Objetivos

Se trata de expresar nuestras propias emociones y compartirlas con los demás.

Identificar qué emociones provoca en los demás las expresiones de las propias emociones y respetar las emociones de uno mismo y de los demás.

Recursos

Papeles y colores.

Procedimiento

Cada joven cogerá tres papeles tamaño folio y en cada uno dibujará una emoción diferente que haya sentido alguna vez.

Posteriormente se compartirá con los demás observando las emociones que se han representado y los demás deben identificar de qué emociones se trata, expresando con una palabra o frase que escribirán detrás de cada uno de los papeles.

Se finaliza con la lectura de cada uno de los escritos y la persona expresará si los demás han identificado correctamente las emociones que él ha simbolizado en cada uno de los papeles.

Orientaciones

Esta actividad puede durar unos 45-50 minutos aproximadamente.

Es importante que no se juzguen las emociones de los demás, por ello el adulto debe recordar que las emociones que se sientan y expresen sean respetadas.

Lo importante es descubrir qué emociones nos representan los demás y cómo ellas conectan con nuestras propias vivencias y realidades.

Actividad 6: ¡Te admiro!

Objetivos

Se trata de identificar aspectos físicos, intelectuales, emocionales y sociales de un personaje público. Después se trata de identificar en sí mismo alguna de las propiedades observadas en el personaje.

Recursos

Revistas, fotografías, noticias, etc.

Procedimiento

Cada joven buscará algún personaje público hacia el cual sienta una gran admiración. Una vez seleccionado debe realizar una descripción por escrito de sus aspectos físicos (cómo viste, cómo es su expresión corporal, etc.), intelectuales (cómo piensa, qué estudios tiene, etc.), emocionales (qué emociones expresa, qué nos hace sentir, etc.) y sociales (cómo se relaciona con los demás, su entorno, etc.). Se comparte con los demás y se destaca qué aspectos del personaje consideramos que tenemos en nosotros mismos. Esto ayuda a desarrollar la autoestima a partir de autorreconocerse virtudes que tienen los personajes que admiramos.

Orientaciones

Esta actividad tiene una duración de una hora aproximadamente. Es necesario ayudar a los jóvenes a tomar conciencia de que todos estos aspectos que se están tratando forman parte de la identidad como persona. La personalidad no depende sólo de un aspecto, sino de un conjunto de características individuales que se interrelacionan.

4.

Miedo, ansiedad y estrés

Carolina Moreno Romero

El miedo como emoción básica

Todos tenemos miedo en algunas ocasiones. El miedo es una de las emociones básicas que compartimos tanto humanos como animales. En el desarrollo de la humanidad, el miedo ha jugado un papel crucial, ya que gracias a él, los humanos han podido detectar los peligros y actuar rápidamente para aumentar las probabilidades de supervivencia. Actualmente, en nuestra sociedad seguimos funcionando con el mismo sistema que antaño y esto nos puede provocar ciertos problemas de adaptación.

De la emoción básica del miedo se desprenden un conjunto de emociones relacionadas que constituyen una "gran familia": temor, terror, pánico, pavor, horror, preocupación, susto, espanto, nerviosismo, tensión, aprensión, recelo, canguelo, fobia, ansiedad, estrés, etc. Esto son matices dentro del miedo, a veces de mayor o menor intensidad. En este capítulo nos centramos en tres matices: miedo, ansiedad y estrés.

Si el miedo se siente ante un peligro real e inminente, la ansiedad se experimenta ante un peligro posible, pero poco probable. Es más la suposición de un peligro potencial que un peligro real. Esta es la diferencia entre miedo y ansiedad.

El estrés es un estado emocional que se experimenta cuando estamos ante retos y amenazas que consideramos que superan nuestros recursos. Ansiedad y estrés tienen muchos elementos en común. Ambos tienen mucho que ver con las preocupaciones originadas, sobretodo, por la falta de tiempo, exceso de responsabilidad, incapacidad de decir "no" y otras limitaciones personales. En la mayoría de ocasiones las personas que padecen "estrés" ignoran su origen, dificultando de esta manera su solución.

Miedo, ansiedad y estrés constituyen un grupo de emociones que afectan a muchas personas y son una de las causas principales de malestar. Aprender a tomar conciencia de estas emociones para regularlas de forma apropiada puede contribuir a prevenir trastornos emocionales y potenciar el bienestar.

Con la intención de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales relacionadas con el miedo, ansiedad y estrés, se presentan a continuación una serie de actividades, dirigidas especialmente a la educación primaria y secundaria; pero muchas de ellas pueden ser adaptadas para grupos de padres y profesores. Para cada actividad se sigue el mismo esquema presentado en el capítulo sobre didáctica de la educación emocional.

El Surfista

Objetivos

Nombrar los miedos para tener un mayor autoconocimiento y para poder elaborar estrategias que nos ayuden a afrontarlos de la manera más adecuada.

Clasificar los miedos según el grado de preocupación para poder ser conscientes de cuáles pueden crear situaciones de mayor estrés o ansiedad.

Edad recomendable

A partir de 12 años y sin límite de edad (incluidos padres y profesores).

Materiales

Hoja de trabajo: *El surfista*.

Procedimiento

Se inicia la actividad explicando que todos los humanos independientemente del lugar donde hayan nacido o de la educación que hayan recibido sienten miedo ya que es una de las emociones básicas por excelencia. Es oportuno dar una explicación adecuada para no sentir vergüenza por tener miedo, ya que en ocasiones la vergüenza puede hacer que no se hable de miedos que podrían ser solucionados simplemente compartiéndolos.

En la primera parte de esta actividad se entregará una hoja donde se deberá escribir, por orden de mayor a menor grado de preocupación, los cinco miedos más importantes que identificamos en nosotros. En esta hoja hay un lugar para escribir la fecha ya que este dato nos dará pie para explicar que los miedos con el tiempo pueden evolucionar, en ocasiones desapareciendo o transformándose.

Una vez realizada la lista, la persona que dirige la actividad se encarga de explicar la metáfora del surfista. Esta metáfora trata de ver los miedos escritos en la lista como olas que el surfista debe hacer frente. A lo largo de nuestra vida los miedos siempre estarán presentes y está en nuestro poder superarlos al igual que el surfista supera las olas montado en su tabla. Pero es importante tener presente que de la misma manera que el surfista se apoya en su tabla, las personas disponen de recursos propios que pueden ayudar a hacer frente a los problemas. Saber cuáles son nuestros recursos nos ayudará a tener una actitud más proactiva y decidida frente a las olas (miedos).

Después de explicar la metáfora se puede rellenar la columna que lleva por nombre *Mi Tabla*. En esta columna se deberá anotar aquellos recursos personales que nos ayudarán a superar el problema.

Orientaciones

En general, es positivo para el grupo compartir la lista de miedos en voz alta ya que ayuda a conocer de una manera más íntima las personas con las cuales se está, además de poder relativizar los propios miedos. Es importante respetar a las personas que deseen no compartir sus miedos con el grupo. En educación emocional nunca hay que obligar a nadie a hablar en público sobre algo que no desea. En ocasiones, la columna de *Mi Tabla* puede ser difícil de rellenar por aquellas personas que tienen una baja autoestima.

Figura 4.1. Hoja de trabajo: El surfista

Fecha: _____/_____/_____

	Mis miedos	Mi Tabla
1	Tengo miedo a tener un accidente con la moto.	Soy buen conductor y procuro respetar todas las señales.
2		
3		
4		
5		

¿Gacela o cabra?

Objetivos

Identificar los miedos y ser conscientes de los pensamientos que se interponen cuando se experimenta dicha emoción.

Imaginar una experiencia de enfrentamiento con uno de los miedos y elaborar una posible reacción para poder analizarla detenidamente.

Edad recomendable

A partir de 12 años y sin límite de edad (incluidos padres y profesores).

Materiales

Hoja de trabajo: *¿Gacela o Cabra?* (ver más abajo) y narración de la historia de *La gacela y la cabra*.

Historia de "La gacela y la cabra".

La gacela es un antílope de talla pequeña o mediana, esbelta y con las patas largas y muy finas que le permiten alcanzar gran velocidad. Suelen vivir en llanuras muy abiertas con algunos arbustos.

La cabra es un mamífero también de talla pequeña o mediana, ágil y capaz de trepar con agilidad por pendientes sumamente empinadas y saltar de un risco alejado a otro.

Lo que nos lleva a comparar estos dos animales no son sus cualidades físicas sino su reacción ante el miedo, la manera cómo gestionan su estrés. Mientras la gacela reacciona huyendo y utilizando todos sus recursos para huir del depredador, la cabra queda paralizada ante la visión del depredador y el miedo la deja estática.

Consecuentemente, mientras la gacela puede tener una oportunidad de salvarse, la cabra es una presa fácil para su depredador.

Procedimiento

Esta actividad está pensada para ser realizada posteriormente al ejercicio de *El surfista*. La parte introductoria de *El surfista* ayuda al grupo a familiarizarse con la emoción del miedo y a comprender la importancia de la actividad.

Posteriormente, de manera individual se deben pensar tres miedos que se identifiquen como los máximos creadores de ansiedad y de estrés en sí mismo. Se pueden hacer servir los primeros tres miedos escritos en la hoja de *El surfista*. Una vez pensados, cada persona los escribirá por orden de importancia en la primera columna de la tabla de la hoja de trabajo: *¿Gacela o cabra?*

Se pide que de manera individual y durante unos minutos cada persona imagine cuál sería su reacción ante el miedo escrito en la primera columna. Cada uno debe valorar su posible reacción calificándola como "de gacela" o "de cabra": huida o quedar paralizado (inhibición de la respuesta o bloqueo emocional).

La respuesta de la tercera y la cuarta columna de la tabla está pensada para ser realizada como trabajo individual. Aún así, es importante que se compartan las conclusiones ya que conocer una variedad de respuestas amplía el conocimiento y el repertorio de respuestas ante un conflicto o miedo.

Orientaciones

Cuando se pide al grupo que piense en los tres miedos es importante que la persona que dirige al grupo contemple la idea de crear un ambiente idóneo. Para ello puede ser útil realizar unos ejercicios previos de relajación, así como poner música de fondo suave y dejar aproximadamente unos cinco minutos de reflexión.

Figura 4.2. Hoja de trabajo: ¿Gacela o cabra?

Fecha: _____/_____/_____

Miedos	Reacción: ¿Gacela o cabra?	¿Deseas cambiar la reacción?	¿Qué otras reacciones podrías tener?
Tengo miedo a suspender matemáticas	Gacela	Sí	En lugar de dejar para el último momento el estudio buscar a alguien que desee darme clases de refuerzo.

¡Tiro y acierto!

Objetivos

Observar las reacciones de una persona al exponerse a un refuerzo positivo y a un refuerzo negativo.

Tomar conciencia de la importancia de la confianza y la afabilidad para crear unas buenas relaciones.

Edad recomendable

A partir de 6 años.

Materiales

Una papelera y papel reciclado arrugado en forma de pelota.

Procedimiento

Se escogen dos personas y se les pide que abandonen el aula; deben esperar a que sean llamados. Mientras se les explica el juego y las consignas al resto del grupo: a la primera persona que entre se le tapará los ojos y se le pedirá que intente encestar el papel en la papelera que estará delante suyo. El grupo tendrá la consigna de "comunicar sólo los papeles no acertados" realizando un refuerzo negativo. Después de unos dos minutos se observará qué pasa con la persona que tiene los ojos tapados y cuantas veces ha encestado. Sucesivamente se hará pasar a la siguiente persona a la cual también se le tapará los ojos y se le pedirá que realice lo mismo que la persona anterior pero esta vez el grupo debe "comunicar sólo los papeles acertados" realizando un refuerzo positivo. Después de pasar el mismo tiempo que el anterior, el grupo observará la diferencia del ambiente y de los aciertos.

Orientaciones

De una manera práctica y a través del juego se puede valorar cómo ante el refuerzo negativo las personas actúan con ansiedad y estrés, disminuyendo su rendimiento considerablemente. En cambio, ante el refuerzo positivo las personas actúan con confianza y su rendimiento se ve favorecido.

Estas conclusiones se pueden generalizar y puede ser un momento idóneo para establecer una conversación sobre la manera en cómo nos podemos dirigir a los demás y cuál es la manera más adecuada para favorecer una buena relación.

¿La mesa está estable?

Objetivos

Tomar conciencia que la ansiedad puede ser provocada por una desestructuración en los diferentes ámbitos de una persona.

Reflexionar sobre actuaciones personales que podrían ayudar a reducir la sensación de ansiedad.

Edad recomendable

A partir de 8 años.

Materiales

Hoja de trabajo: *La mesa del bienestar*.

Procedimiento

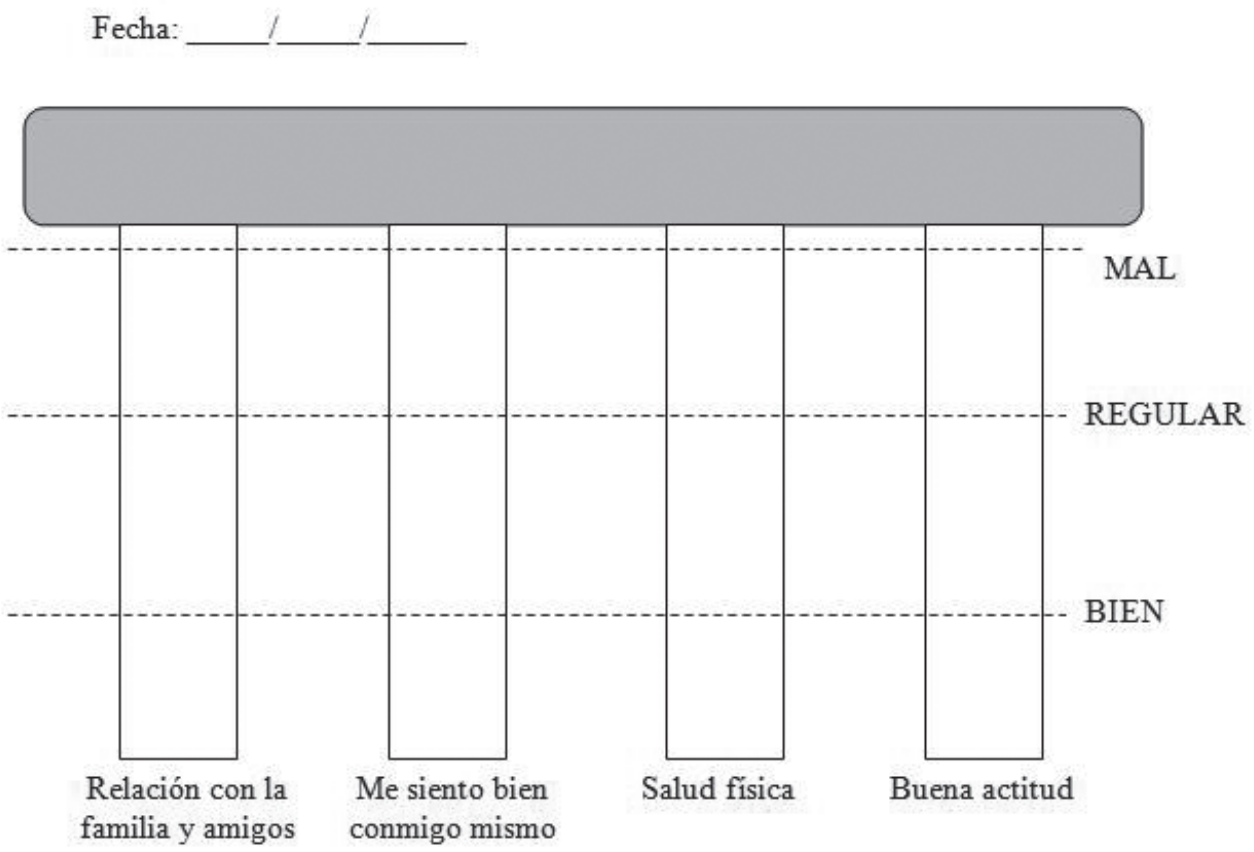
A menudo, la sensación de estrés y de ansiedad se genera cuando hay una desestructuración en diferentes ámbitos (profesional, salud, relaciones sociales, forma de reaccionar) de la vida de una persona. Por esta razón, es importante hacer una valoración por separado de cada uno de estos ámbitos y observar cuál es aquel que necesita una mayor intervención.

Esta actividad es apropiada para realizar en primaria ya que se puede trabajar con el alumnado el significado de bienestar. Comprobar que el bienestar es complejo y que no sólo depende de un factor, puede ser un tema de debate que puede aportar orientaciones para la práctica. Paralelamente y a través de estos debates podremos ver qué idea tiene cada alumno sobre el concepto de “felicidad” y su autovaloración en cada ámbito.

Orientaciones

Este ejercicio puede finalizarse realizando una serie de propuestas que ayuden a mejorar la valoración de cada uno de los ámbitos señalados.

Figura 4.3. Hoja de trabajo: La mesa del bienestar



Respiramos y nos relajamos

Objetivos

Comprobar cómo a través de la relajación disminuye el estrés muscular y mental.

Edad recomendable

A partir de 6 años.

Materiales

Una pelota blanda por cada dos alumnos.

Procedimiento

A continuación se ofrecen diferentes técnicas de relajación y respiración.

La **esponja**: Por parejas, uno está estirado en el suelo y el otro tiene la pelota blanda que simula ser una esponja. La persona que tiene la esponja debe recorrer el cuerpo del compañero/a como si estuviera "enjabonándolo". Posteriormente se hará un cambio de tareas.

La **ducha**: En grupos de 4 o 5 alumnos uno de ellos se pone en medio y los demás simulando que sus dedos son gotas de agua deben masajear el cuerpo del compañero que está en el centro. Es importante que el alumnado vaya rotando.

Respiración: Técnica que consiste en contener la respiración durante unos segundos para expulsar el aire lentamente por la boca. Antes de realizar la inspiración por la nariz relajadamente se vuelve a contener el aire. Este ciclo se puede repetir cinco o seis veces.

Contracción-relajación: Técnica que consiste en contraer un músculo o un grupo de músculos durante unos segundos para luego aflojar la contracción progresivamente. Esta contracción máxima permite sentir la distensión del grupo muscular objeto del ejercicio.

Balanceo: Consiste en imitar el movimiento de un balancín o de un columpio. Se trata de realizar un movimiento de vaivén de delante hacia atrás, o de derecha a izquierda y viceversa. La parte del cuerpo que se está relajando (por ejemplo, un brazo, una pierna, la cabeza) debe estar distendida y blanda.

Caída: Consiste en dejar que la fuerza de gravedad actué sobre el cuerpo. Después de levantar una parte del cuerpo durante unos segundos, la dejamos caer lentamente, resbalando (sin que golpee). Se deja descansar esa parte durante unos segundos y luego se repite el movimiento dos o tres veces.

Orientaciones

Es importante que la persona que dirija la actividad esté relajada ya que, en muchas ocasiones, los niños son muy sensibles a captar las sensaciones del adulto.

Contemplar y tolerar las diferencias de personalidades es necesario ya que a algunos les costará mucho más tiempo relajarse. Por la misma razón, es importante no obligar a nadie a realizar estas actividades, pero sí es conveniente pedir respeto y estar en silencio para no dificultar la actividad de los compañeros.

Con alumnos de 6 años se recomienda hacer este ejercicio con una duración máxima de 8 minutos. A medida que el alumnado tiene más edad la duración puede aumentar pero no más de 15 minutos.

Pedro sin miedo

Objetivos

Diferenciar entre el miedo que nos pone en alerta y nos salva del miedo que nos limita.

Poder expresar en un ambiente cómodo los propios miedos.

Edad recomendable

Alumnado de primaria.

Materiales

Hoja de trabajo: *Miedos diferentes* y lectura de la "Una historia de Miedo".

Procedimiento

Para el alumnado puede ser interesante iniciar la actividad leyendo el relato de *Una historia de miedo* (ver más abajo), ya que reflexiona sobre la función del miedo.

De manera conjunta el grupo puede ir expresando diferentes miedos e ir clasificándolos en la columna correspondiente rellenando la hoja de trabajo *Miedos diferentes* o bien elaborando un mural siguiendo el mismo esquema propuesto. A medida que vayan enumerándolos sería conveniente que argumentaran porqué consideran que son de un tipo de miedo u otro.

Orientaciones

Poder hablar sobre los propios miedos es el primer paso para poder superarlos. Es importante poder crear un ambiente en el aula adecuado para que cada alumno pueda expresar, sin sentirse cohibido, aquello que considere oportuno. Organizar al alumnado en forma de círculo puede contribuir a crear dicho ambiente.

Relato de "Una historia de miedo"

"Guru, que era el mayor de la tribu, se sentaba junto al fuego y relataba a los más pequeños, con voz clara y tranquila:

—Cuando yo era joven, no existía el miedo. Siempre íbamos a cazar sin temer nada. Todos éramos osados y siempre queríamos ser los primeros en alcanzar a la presa.

Un día de caza nos encontramos un mamut que parecía mayor. Nos pusimos en círculo a su alrededor y, justo cuando alzamos las lanzas, el mamut se dio cuenta de nuestra presencia y gimió. El sonido de su gemido me hizo sentir miedo por primera vez en mi vida. Y el miedo hizo que me escondiera y que no saliera para abalanzarme sobre él. En cambio, los otros cazadores que iban conmigo no sintieron miedo y sí se acercaron. El mamut, que era joven y ágil, se defendió de tal manera que ninguno de los cazadores salió con vida. Sin embargo, yo me salvé gracias al miedo que sentí.

Así que, pequeños, recordad siempre que el miedo puede ayudarnos a afrontar situaciones peligrosas".

Figura 4.4. Hoja de trabajo: Miedos diferentes

Miedos	
Miedos que sirven	Miedos que no sirven
Tener miedo cuando caminas cerca de un acantilado nos hace ir más despacio.	Tener miedo a dormir fuera de casa nos impide disfrutar de otros lugares.

¿Miedo yo?

Objetivos

Reflexionar sobre la relación errónea que a menudo se establece entre "ser valiente = no tener miedo".

Expresar y enumerar situaciones en las cuales el alumnado pueda sentir confusión para discernir entre qué es ser valiente y que es ser un inconsciente.

Edad recomendable

Alumnado de secundaria.

Materiales

Hoja de trabajo: *Situaciones confusas*.

Procedimiento

En la adolescencia el aumento acelerado de hormonas como la testosterona predispone a los jóvenes a la acción brusca y a los juegos violentos, sobretodo, al sexo masculino. Con esta actividad se intenta hacer un listado de diferentes situaciones en las cuales los jóvenes confunden el no tener miedo con el ser valiente. Tomar conciencia de estas situaciones supone el primer paso para ser más objetivos y para escoger la respuesta más adecuada en cada momento.

Esta actividad consiste en rellenar entre todos el cuadro que aparece en la hoja de trabajo *Situaciones confusas*. El cuadro puede ser elaborado de manera individual para poder ser compartido posteriormente o bien puede ser realizado de una manera conjunta por toda la clase.

Orientaciones

Es importante poder crear un ambiente en el aula adecuado para que cada alumno pueda expresar, sin sentirse cohibido, aquello que considere oportuno. Organizar al alumnado en forma de círculo puede contribuir a crear dicho ambiente.

Figura 4.5. Hoja de trabajo: Situaciones confusas

Fecha: _____/_____/_____

Situación	Respuesta típica	Posibles consecuencias	Otras respuestas
Un compañero me incita a hacer una carrera de motos.	Accedo y durante unos minutos nos ponemos a prueba.	Un accidente.	No acceder. Proponerle una carrera sin motos.

5.

Regulación de la ira para prevenir la violencia

Gemma Filella Guiu y Xavier Oriol Granado

La ira como emoción básica

Entendemos la ira como una de las emociones básicas, o primarias (Bisquerra, 2009; Frijda, 1986; Izard, 1977; Plutchik, 1980, Weiner, 1986). Es una de las emociones más comunes y más observables dentro de nuestra sociedad. Dentro de la familia de la ira se encuentran: rabia, enfado, cólera, rencor, odio, furia, indignación, exasperación, tensión, agitación, irritabilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, etc. Todas ellas constituyen la "familia" de emociones de la ira, que es la palabra genérica con que se la denomina. Según Potegal, Stemmler y Spielberger (2010) la ira es una emoción caracterizada por sentimientos subjetivos que varían en intensidad desde una molestia o irritación a furia o rabia intensa.

La ira se desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal. Pueden generar ira situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre nuestro comportamiento; personas que nos afectan con abusos verbales o físicos; situaciones en las cuales consideramos que se producen tratamientos injustos; el bloqueo de nuestras metas por parte de otras personas, etc. Cualquier estímulo o evento, según la valoración que se realice sobre el mismo, puede ser potencialmente capaz de desencade-

nar ira (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Cons, 2009; Lazarus, 1991; Oatley y Jenkins, 1996). Según Ellis y Chip (1999), nos enfadamos y sentimos ira, en menor o mayor medida, básicamente por dos razones:

- Cuando las cosas no suceden como queremos, y
- Cuando alguien no nos trata como creemos que nos merecemos.

No siempre las cosas salen como queremos. Pero esto no tiene siempre efectos negativos. Por otra parte, no podemos obligar a alguien a que nos trate bien.

La ira está presente en nuestra vida diaria al igual que ocurre con todas las emociones. Con la ira aprendemos a defendernos de lo que nos puede hacer daño. Pero la ira mal regulada puede provocar estragos en la persona que la siente y en su entorno más inmediato. La ira produce incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de los procesos cognitivos; no permite razonar de manera eficaz y eso repercute en la respuesta conductual posterior. Es decir, la ira activa los mecanismos de autodefensa y ello puede derivar en comportamientos agresivos que pueden desatar violencia. La ira tiene efectos en las relaciones interpersonales y, aunque pueda sorprender a algunos, nos enfadamos con las personas más allegadas. También afecta a las relaciones laborales. La ira perjudica a la salud; son muchas las investigaciones que correlacionan positivamente estados de ira con problemas cardiovasculares y tensión arterial (Fernández-Abascal y Palmero, 1999). Pensemos en nuestra propia vida: ¿en qué medida mi ira ha complicado o dificultado alguna relación personal o profesional?

¿Cómo regular la ira?

La persona tiene la libertad para decidir cuanto tiempo quiere estar enfadado. Cuando sentimos ira tenemos tres opciones: responder agresivamente, no responder (respuesta pasiva) o responder correctamente (asertivamente), una vez regulada la ira.

La respuesta apropiada se puede considerar que, en general, es la asertiva. Pero muchas personas adultas responden de forma pasiva o agresiva, y en ambos casos las consecuencias pueden ser nefastas. La respuesta pasiva (ira hacia dentro) a la larga perjudica la salud y también favorece la respuesta más agresiva pero tal vez de forma indirecta, ya que la acumulación de ira contenida implica a largo plazo una reacción incontrolada. Con la respuesta agresiva (ira hacia fuera) puede parecer que, de momento, la ira se reduce; pero a la larga empeora la situación porque, así como el cariño atrae cariño, la agresividad atrae más agresividad, violencia y venganza. Es fácil deducir que la forma correcta de tratar la ira es regularla para poder estar bien con uno mismo y con los demás. Ellis (1999:29) apunta: "Regular la ira no significa renunciar a nuestros sueños y deseos, al minimizar nuestra ira podremos actuar con confianza y resolución, y así multiplicar nuestras posibilidades de conseguir lo que deseamos en la vida". Diversos autores se han ocupado de las estrategias de regulación emocional (Bisquerra, 2000, 2009; Bonano, 2001; Ellis, 1999, 2000; Fernández-Abascal, 2009; Goleman, 2000; Lindenfield, 1998; Maganto y Maganto, 2010, Novaco, 1976; Redorta et al., 2006, entre otros); se presentan a continuación algunas de las estrategias más conocidas.

- Distanciamiento temporal: Consiste en dejar pasar un tiempo des de que se produce la situación (estímulo) que provoca la ira hasta que se desencadena nuestra respuesta conductual. Esto nos permite valorar más objetivamente la situación a la que debemos que hacer frente. El tiempo transcurrido puede ser de unos minutos o incluso de unos días dependiendo de la situación. Este tiempo puede ocuparse realizando actividades placenteras. Es decir, para ayudarnos a realizar un distanciamiento utilizamos la distracción conductual y la distracción cognitiva (pensar en otras cosas). También podemos aprovechar para explicar el problema a otras personas o escribirlo para verlo más claramente.

- Aceptar la parte de responsabilidad en el conflicto: aceptar la parte de responsabilidad que podamos tener en un conflicto ayuda a reducir la

ira. Entonces aceptamos la posibilidad de que la "culpa" no sea únicamente del otro. Siempre debemos preguntarnos: ¿He actuado de forma correcta? ¿Podría haberlo hecho de otra forma?

- Actitud positiva: el optimismo, el sentido del humor, buscar la vertiente cómica de la situación, constituye una buena vía de escape para rebajar las emociones negativas. Muchos de los chistes que se explican habitualmente no parten de una situación divertida sino de una desgracia. Con humor conseguimos distanciarnos de las situaciones y verlas desde una perspectiva mas objetiva. Nos distanciamos para tener una visión más global del problema; así nos convertimos en espectadores de nuestras propias actuaciones. Reírse de sí mismo denota un sano sentido del humor, basado en la autocrítica positiva, fortaleza de carácter y seguridad. La persona optimista, a pesar de los problemas que pueda tener, siempre encuentra motivos que le animen a vivir con entusiasmo e ilusión. Una actitud positiva en situaciones de extrema dificultad es lo que se entiende por resiliencia. Este término se utilizó por primera vez en el ámbito de la física para describir la capacidad de resistencia de los materiales. En el ámbito de la educación se define como la capacidad de superar las adversidades. La resiliencia es un factor de protección que reduce el riesgo ante las adversidades (Cyrulnik, 2001).

- Reestructuración cognitiva: Si nuestros pensamientos (valoraciones, convicciones, creencias, etc.) no se ajustan a la realidad, producirán percepciones distorsionadas (deformaciones de la realidad, distorsiones cognitivas) que potencian la aparición de sentimientos y emociones inadecuadas. La ira puede ser una manifestación. Cambiando nuestra manera de pensar, podemos reducir la ira, ya que a veces se genera a partir de nuestras creencias. Cambiando las creencias, se puede regular la ira. Las creencias se pueden cambiar formulando preguntas como: ¿realmente todo va tan mal?, ¿es cierto que siempre me pasa lo mismo, o solamente algunas veces? ¿realmente no lo puedo soportar, o es que me cuesta soportarlo?

- Reencuadre y resolución del problema: Es necesario analizar el conflicto para encontrar la solución satisfactoria. Para ello conviene pensar en varias soluciones alternativas y buscar ventajas e inconvenientes para cada una de ellas para elegir la mejor. Si pasado un cierto tiempo se llega a la convicción de que me he equivocado, hay que pensar que equivocarse es una forma de aprender.

- Respiración y relajación: Es una de las estrategias más utilizadas y útiles. Constituye un proceso psicofisiológico de carácter interactivo, donde lo fisiológico y lo psicológico interactúan. A nivel físico, los beneficios de la relajación son: disminución de la presión arterial y del ritmo cardíaco; se regula la respiración, lo que aporta más oxigeno al cerebro y a les células en general; estimula el riego sanguíneo; disminuye la tensión muscular; reduce los niveles de segregación de adrenalina y noradrenalina; aumenta la vasodilatación general lo cual facilita una mayor oxigenación periférica; reduce los niveles de colesterol y grasa en sangre; aumenta el nivel de producción de leucocitos, lo cual refuerza las defensas del sistema inmunológico.

Importancia de los modelos en la regulación emocional

Se incide a continuación en el importante papel que juegan los padres o cuidadores a la hora de regular las emociones, ya que son modelos de referencia.

Ainsworth, Blewar, Waters y Wall (1978) analizaron las reacciones que tenían los niños con sus padres o cuidadores en situaciones de ansiedad. De sus investigaciones concluyeron que existían tres patrones de apego: el apego seguro, el ansioso-ambivalente, y el evasivo. Posteriormente se añadió un cuarto patrón: el apego ansioso desorganizado. Los estilos de apego que se desarrollan tempranamente se mantienen generalmente durante toda la vida (Bartholomew, 1997) y tienen efectos sobre el estilo de regulación emocional.

Algunas investigaciones han demostrado que el tipo de interpretación ante las situaciones o estímulos con componentes emocionales y las estrategias utilizadas para expresar y regular emociones, actúan de acuerdo con el estilo de apego (Kobak y Sceery, 1988; Lecannelier, 2002; Niedenthal, Brauer, Robin, y Innes-Ker, 2002; Valdés, 2002).

De acuerdo con estos planteamientos, la regulación emocional es reconocida como un proceso interpersonal tal y como se evidencia en la teoría del apego (Bowlby, 1998; Harlow, 1959). Ello contrastaría con las perspectivas de la investigación contemporánea, las cuales enfatizan la perspectiva intrapersonal de la regulación emocional (Rimé, 2007). De acuerdo con Rimé (2009), la regulación emocional debe entenderse desde un punto de vista intra e interpersonal ya que considerar la emoción desde un punto de vista individualista es insostenible.

Durante la primera infancia, las teorías pioneras de Bowlby (1989) explican que los tipos de vinculo que el niño establece con su cuidador principal, como figura que le aporta amor y seguridad, le permite regular el conflicto básico entre amor y odio. La vinculación de apego es importante para la transmisión afectiva y la regulación emocional. Si los vínculos de apego han sido seguros en la infancia, la persona desarrolla formas de sentir y expresar el enfado de forma apropiada, evitando así las manifestaciones de agresividad y los comportamientos disruptivos. En el apego seguro, las principales características del cuidador son la capacidad de animar e interactuar con el niño, sensibilidad a las señales emocionales y habilidades para apaciguar y modificar conductas en respuesta a las señales del niño (Perris, 2000). Por el contrario, si el niño ha establecido una vinculación de apego insegura con sus cuidadores, tenderá a reducir la expresión de sus necesidades de recibir ayuda y por lo tanto se producirá una deficiencia en la expresión de afectos y una desconexión de sus propios estados emocionales. Esto dificultará el desarrollo de estrategias de regulación e incluso puede tener efectos perjudiciales en la salud física, así como en la dificultad para conseguir apoyo social (Barra, 2003a, 2003b; Giese-Davis y Spiegel, 2003; Salovey, Rothman, Detweiler y Steward, 2000).

El mantenimiento de esta base afectiva segura debe proseguir durante todo el proceso de desarrollo del niño. Por ello, los modelos de regulación emocional no se refieren tan solo a los progenitores sino también a los educadores quienes tienen un papel muy importante en la regulación externa de las emociones.

La mejor forma de regular la ira en situaciones conflictivas es el desarrollo de estrategias que hagan su trabajo antes de que surja la reacción emocional y por ello el educador deberá promover ejercicios conscientes que modifiquen el impacto emocional. El control por parte del educador de los elementos relacionados con la aparición de la ira puede transformar la situación, y como consecuencia la atención, la evaluación y la respuesta emocional (Gross y Thompson, 2007; Gross y Johnson, 2003).

El educador puede argumentar para influir y modificar en la evaluación que el educando hace de la situación. Eso es una modificación de la evaluación que tiene el objetivo tomar conciencia de las consecuencias que puede tener la ira en una situación determinada. Es una forma de pensamiento consecuencial. Por ejemplo, el educador puede explicar una situación conflictiva donde si ésta no se resuelve de forma adecuada puede provocar la aparición de ira y violencia. El ejercicio consciente de buscar posibles alternativas a la solución del conflicto para evitar la ira, ayuda a modificar o evaluar de forma distinta una situación parecida cuando ésta se produzca. Este tipo de intervención posibilita anticiparse al impacto que la experiencia emocional tiene en los procesos cognitivos.

Aplicaciones a la educación infantil y primaria

Las etapas de educación infantil y primaria son especialmente importantes para prevenir la violencia y por ello aplicar estrategias de regulación de la ira puede reducir la aparición de conductas agresivas. Durante la etapa escolar es cuando se produce un mayor progreso en la regulación de las emociones. La escuela y la familia, las dos instituciones socia-

les de mayor repercusión en la vida del niño, se convierten en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil. La habilidad para modular las emociones resulta especialmente importante en esta etapa ya que contribuye a la función comunicativa y favorece la interacción social (Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005).

A partir de los 9 meses de edad es posible observar el empleo de ciertas estrategias para modificar un estado emocional no deseado. El procedimiento más empleado consiste en tratar de distraerse con una actividad agradable y apartar de la mente una emoción negativa (Fernández-Abascal, Martínez y Choliz, 2009).

Hay niños que les resulta más difícil autorregular sus impulsos, especialmente cuando les domina la rabia. Por ello, es necesario que se ofrezcan oportunidades para que el niño exprese sus emociones y acepte sus propios sentimientos que favorezcan el aprendizaje de estrategias para resolver los conflictos. Y sobretodo comprender que de la ira no debe derivarse violencia. A continuación se exponen una serie de actividades que se pueden realizar tanto en el aula como en el propio hogar. En cada actividad se sigue el esquema presentado en el capítulo sobre didáctica de la educación emocional.

La Tortuga

Objetivos

Trabajar los sentimientos para que los niños aprendan a reconocer lo que sienten en cada momento.

Reducir la impulsividad.

Orientar hacia comportamientos reflexivos.

Automatizar una respuesta motora inhibidora de acciones impulsivas.

Romper el circulo de conducta disruptiva/aumento de la conflictividad.

Edad recomendable: A partir de 3 años

Materiales: Cuento de la tortuga (ver más abajo), marionetas de tortugas, un espacio para crear el "rincón de las emociones".

Procedimiento

Se les explica a los niños la historia de la tortuga (ver más abajo) acompañando la explicación con marionetas de tortugas para reforzar el mensaje. Esta historia trata sobre una tortuga que tiene muchos problemas de relación con las demás tortugas. Un día encuentra una tortuga muy sabia que le da consejos para que los lleve a la práctica.

Una vez se ha explicado el cuento y presentadas las tortugas se puede buscar un lugar para ponerlas. Este espacio podría ser el rincón de las emociones.

En este espacio los niños deben evitar la conducta impulsiva y reflexionar sobre el conflicto en el que se encuentren. Ello lo deberán hacer siguiendo las siguientes consignas:

1. STOP
2. Respiro hondo
3. ¿Como me siento?
4. ¿Que problema tengo?
5. Orientaciones

Es importante que las consignas estén ordenadas tal y como se presenta. El niño puede cruzar los brazos sobre el pecho e intentar esconder la cabeza. En este proceso de reflexión interviene una parte física (stop y respiro), una segunda parte donde se plantea la emoción que se siente (tristeza, alegría etc.) y una tercera donde se debe verbalizar el problema (por ejemplo: me he peleado con mi mejor amigo porque…); en una parte final se plantea la actuación (alternativas para solucionar los conflictos).

Hace falta practicar esta actividad y repetir la historia cuantas veces sea necesario para facilitar su comprensión e interiorización. Si se practica de forma apropiada, hay evidencia de los efectos positivos sobre la reducción de la ira y la prevención de la violencia.

Historia de la tortuga

Érase una vez una pequeña tortuga que no le gustaba ir al colegio. La tortuga pensaba que era demasiado difícil escribir, leer libros o hacer cálculos matemáticos. Le gustaba molestar a sus compañeros, quitar los lápices, hablar, etc. No le gustaba compartir ni escuchar a sus maestros. También encontraba demasiado difícil seguir las normas y no enfadarse. Los demás no querían jugar con ella y se empezó a sentir sola. Un día se encontró a la tortuga más vieja del barrio.

La tortuga pequeña le dijo: tengo un gran problema. Siempre que estoy enfadada no me puedo controlar. La vieja tortuga le dijo: Te diré un secreto: La solución de tus problemas la tienes tu. Es tu caparazón… es por ello que tu tienes un caparazón. Siempre que estés enfadada, preocupada, lo que debes hacer es entrar dentro de ti.

Tienes que seguir tres pasos: Primero, debes decirte a ti misma Stop. Segundo, respira a fondo. Tercero, di el problema que tienes y como te sientes. Después descansa hasta que tus sentimientos no sean tan fuertes y te sientas calmada. La vieja tortuga le dijo a la joven tortuga que cada vez que estuviera enfada debía seguir estos pasos y así lo hizo. La primera vez se quedó sorprendida al ver a su maestra que estaba sonriendo a su lado y le dijo que estaba muy orgullosa de ella.

A partir de ese día, cada vez que la tortuga pequeña se enfadaba recordaba las palabras de la sabia tortuga y las otras tortugas empezaron a jugar con ella. Pronto empezó a tener muchas amigas. Ir a la escuela cada vez le pareció más divertido. La tortuguita se sentía feliz y nunca más pensó que era mala.

Actividades de Relajación

Aprender a relajarse es una de las estrategias más útiles y necesarias para lograr un correcto control de la impulsividad. Existen diferentes técnicas de relajación. A continuación se propone una de ellas para la educación infantil a título de ejemplo.

Objetivos

Aprender la respiración abdominal que es la más adecuada para lograr la relajación.

Conseguir la relajación a través de la espiración y la inspiración.

Mejorar la concentración.

Favorecer un aumento de la confianza del niño en sí mismo.

Edad recomendable: Etapa Infantil (0-6 años).

Materiales: Juguetes para poner encima de la barriga.

Procedimiento: Cada niño se convierte en un globo que se infla y se desinfla. Han aprendido a inspirar por la nariz y a expirar por la boca. Se pueden ayudar con los brazos para que así imaginen la imagen de un globo. Los brazos se abren y se alzan cuando se infla el globo y se cierran y bajan cuando se desinfla. Se puede realizar tumbado y con un juguete encima de la barriga para poder observar como sube y baja.

Orientaciones: El adulto debe estar en todo momento atento para dirigir la actividad y corregirles. Debe realizar la actividad él primero, para que por observación e imitación los niños puedan realizarlo después de forma correcta.

Los masajes

Objetivos

Vivenciar el masaje individual y compartido.

Expresar cómo nos sentimos.

Edad recomendable: Etapa Infantil (0-6 años).

Materiales: Muñecos o peluches para practicar el masaje.

Música, una vez, ya conocen el tipo de masaje que van a hacer.

Procedimiento: El maestro les dará un muñeco a cada niño y niña para que conozcan algunos masajes que después se pueden autoaplicar y posteriormente hacerlo por parejas. Se harán suaves masajes en la cabeza, en la cara, en los brazos, manos y dedos, en la barriga… hasta llegar a los pies y después haremos el mismo recorrido pero empezando por pies y acabado por la cabeza. En la espalda también se hará con la ayuda de los compañeros. Cuando se acabe el masaje todos juntos diremos en voz alta y alzando los brazos: ¡oh, qué bien me siento! Posteriormente preguntaremos cómo se han sentido.

Orientaciones: Es recomendable el masaje para facilitar la calma y el bienestar. Para fomentar el interés en los niños se puede decir que nuestras manos y dedos son hormiguitas que recorren el cuerpo. Pueden practicarse diferentes tipos de masaje, con diferentes objetos como la crema corporal, las pelotas blandas, etc.

Espacio fuera: rincón de sentir y pensar

Objetivos

Evitar la conducta disruptiva.

Reducir la impulsividad.

Identificar el comportamiento inadecuado e inhibir la respuesta conductual.

Edad recomendable: A partir de los tres años.

Materiales: Rincón o espacio de la casa o el aula.

Procedimiento: Los padres y educadores deben buscar un espacio y explicar al niño que cuando tenga una rabieta y no se pueda controlar se le indicará que debe ir al "rincón". Se le debe explicar también que si no lo hace ellos mismos le llevaran. El niño no debe permanecer en el rincón más de cinco minutos. Esta actividad se reproducirá cada vez que el niño muestre una rabieta y por ello debe identificar el lugar o espacio escogido como el sitio donde pensar y calmarse.

Orientaciones: Es necesario explicar al niño con mucha claridad la finalidad del rincón de pensar y mostrarse firmes cada vez que la conducta se repita. El niño debe entender que debe eliminar la conducta agresiva como estrategia de afrontar el conflicto. Una vez el niño permanezca en el rincón, es importante prestarle atención brevemente y reforzarle con mensajes positivos como: "sabemos que tu puedes hacerlo mejor, te queremos y debemos enseñarte a portarte bien, una vez te hayas calmado entonces hablaremos". El rincón debe ser un lugar neutro que no sea ni la habitación ni el baño. Debe identificarlo como lugar de pensar y calmarse.

El semáforo

Objetivos

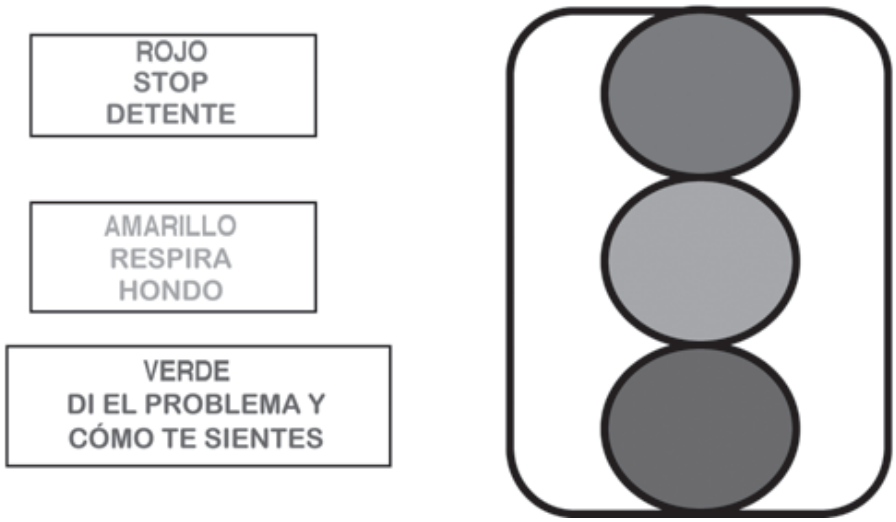
Adquirir una estrategia para regular las emociones negativas.

Edad recomendable: A partir de 6 años.

Materiales: Un dibujo del semáforo.

Procedimiento: Observa el semáforo dibujado, si lo prefieres puedes dibujar el tuyo propio, en una cartulina o papel. A partir de ahora, cada vez que te enfrentes a una situación que te irrite, te haga enfadar mucho o que te sobrepase, mira el semáforo, transfórmate mentalmente en él e identifícate con las fases que representa. En primer lugar, piensa en la luz roja y párate. No grites, ni insultes, ni patalees. Tómate unos segundos para reflexionar. En segundo lugar, piensa en la luz ámbar de los semáforos, que parpadea. En esta fase debes respirar hondo hasta que puedas pensar con claridad. Cuando lo hayas logrado, puedes pasar a la luz verde. En este punto debes decir a los demás qué problema tienes y cómo te sientes y tratar de encontrar una solución.

Fig. 5.1. El semáforo



Orientaciones: Los adultos también pueden realizar esta actividad y ante un enfado por algo que haya hecho el niño, coger el semáforo e ir señalando las fases por las que van pasando. Servirá para mostrarle al niño que este ejercicio es útil para controlar las propias emociones.

Caso de ejemplo

El hermano de Jaime ha tomado la radio de éste prestada y a éste no le gusta que le toquen sus cosas sin su permiso. Se enfada muchísimo y está a punto de pegar a su hermano y de insultarle. Pero antes de hacer nada se acuerda de esta actividad y coge su semáforo. Lo mira atentamente y se para, como indica la luz roja. Luego respira hondo varias veces, como la luz ámbar. Por último, piensa en la luz verde y le dice a su hermano que por favor cuando quiera tomar algo prestado que antes le pida permiso. Se lo dice con una voz normal, sin gritar, y tranquilo y su hermano, al ver que se trata de algo importante para Jaime, le hace caso y a partir de entonces ya no le coge las cosas sin su permiso.

¿Todo lo hago bien?

Objetivos

Aceptar la parte de responsabilidad/culpa en los conflictos

Orientar hacia comportamientos reflexivos

Edad recomendable: A partir de 9 años

Materiales: Papel y bolígrafo

Procedimiento: Deben leer varios ejemplos de conflictos para ver si descubren que las dos personas que intervienen tienen su parte de responsabilidad.

Ejemplo 1: María le pide por favor a su hermano que le deje su aparato para escuchar CDs y Jorge, su hermano, le dice que no. Cinco minutos más tarde Jorge sale con un amigo, María le coge el radio CDs y lo utiliza. Cuando llega Jorge se encuentra un CD de música clásica de María dentro del aparato y se da cuenta de que su hermana le ha cogido su aparato y se enfada mucho con María.

¿Toda la culpa es de María por tomar el aparato de CDs sin permiso?

¿Por qué Jorge no se lo dejó si él no lo necesitaba en ese momento?

Ejemplo 2: Ángel le dice a su amigo que le guarde la carpeta porque él quiere ir a jugar a fútbol un rato. Cuando acaba el partido los dos se van a casa pero el amigo de Ángel no se acuerda de devolverle la carpeta y entonces no puede hacer los deberes. Al día siguiente Ángel tiene problemas en la escuela con su tutor por no traer los deberes y luego se enfada mucho con su amigo porque no le dio su carpeta.

¿Toda la culpa la tiene el amigo de Ángel por olvidarse de darle la carpeta?

¿De quién era la carpeta? ¿Quién quiso jugar a fútbol?

Ejemplo 3: Este ejemplo va de padres, que también les toca:

Hace 15 días Marta y Carlos fueron al médico porque a Carlos le dolía la espalda. El médico, después de descartar una enfermedad grave, les dio día y hora para hacer una prueba específica. Carlos le dijo a Marta que apuntara la fecha y la hora en la agenda. Marta así lo hizo, pero se equivocó de día.

Cuando se presentaron en la consulta del médico, la enfermera les dijo que aquel día no tenían cita y se dieron cuenta del error: su hora ya había pasado.

¿Toda la culpa es de Marta por equivocarse a la hora de apuntar la fecha?

¿No podía haber apuntado Carlos el día y la hora? ¿A quién le duele la espalda?

Orientaciones: Las respuestas a las preguntas que plantea la actividad se pueden responder oralmente o dejar que el niño las escriba en un papel y comentarlas posteriormente

Aplicaciones a la adolescencia

La regulación emocional está fuertemente condicionada por las experiencias previas del adolescente. La adolescencia constituye un etapa de cambios y se caracteriza por crisis de personalidad y de turbulencia emocional. El adolescente se ve enfrentado al desarrollo, en primera instancia, de su identidad y a la necesidad de conseguir la independencia de la familia, manteniendo al mismo tiempo la conexión y la pertenencia al grupo. La percepción-interpretación de las opiniones y actitudes del grupo de iguales, conjuntamente con los cánones estéticos actuales modula la identidad psicosocial del adolescente, así como su autoimagen física. En esta etapa se constituye la base sobre la que se construye el autoconcepto y autoestima (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). El autoconcepto influye de forma muy significativa en su autoestima y esta a su vez influye en cómo la persona se siente, cómo piensa, aprende y crea, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y actúa como regulador de la conducta. Numerosos estudios han encontrado correlaciones negativas entre impulsividad y autoestima, lo que pone de manifiesto que los adolescentes con una baja autoestima muestran altos niveles de impulsividad y estos a su vez son los más propensos a desarrollar conductas agresivas (Mestre, Samper y Frías, 2002).

En conclusión, en esta etapa es muy importante regular la ira, ya que experimentada de forma frecuente e intensa por una persona impulsiva puede ser altamente peligrosa. La conducta agresiva en la adolescencia puede conducir a aumentar los niveles de violencia. A continuación se presentan actividades para regular la ira en la adolescencia.

¿Qué es la ira?

Objetivos

Identificar y expresar sentimientos de ira, rabia y agresividad.

Analizar causas y consecuencias de los sentimientos agresivos y formas adecuadas de manejar estos sentimientos.

Edad recomendable: A partir de 12 años.

Materiales: Papel, colores, lápiz y bolígrafo.

Procedimiento: Para llevar a cabo dicha actividad se deben realizar los siguientes pasos:

Lluvia de ideas: Se enumeran situaciones concretas que generen ira y rabia.

Dibujo: Cada adolescente debe dibujar una situación que le provocó rabia e ira. Debe escribir debajo una frase que clarifique el dibujo.

Comentario personal del dibujo: Cada uno individualmente debe mostrar el dibujo y comentarlo.

Reflexión en grupo: Se reflexiona sobre las conductas que se pueden derivar de este sentimiento.

Selección y resolución: Se seleccionan algunas situaciones concretas de ira y en grupo pequeño se buscan formas de responder adecuadamente a las mismas.

Orientaciones: Para favorecer que la actividad transcurra con normalidad, se debe explicar la finalidad de la actividad y establecer una serie de normas como por ejemplo: ser respetuoso cuando habla el compañero, no reírse de los dibujos ni de las opiniones de los demás etc. Establecer

normas claras de funcionamiento de la actividad y advertir de las consecuencias de su incumplimiento permitirán al adolescente centrarse en la tarea y evitar situaciones disruptivas.

Respiración profunda

Objetivos

Aprender a controlar las reacciones fisiológicas ante situaciones emocionalmente intensas.

Controlar la tensión muscular.

Edad recomendable: A partir de 11 años.

Materiales: colchonetas.

Procedimiento: Esta técnica es muy fácil de aplicar. Para ello se deben realizar los pasos que se detallan a continuación:

Inspirar profundamente mientras se cuenta mentalmente hasta 4.

Mantener la respiración mientras se cuenta mentalmente hasta 4.

Soltar el aire mientras se cuenta mentalmente hasta 8.

Repetir el proceso anterior.

Orientaciones: De lo que se trata es de hacer las distintas fases de la respiración de forma lenta y un poco más intensa de lo normal, pero sin llegar a tener que forzarla en ningún momento. Para comprobar que se hace la respiración correctamente se puede poner una mano en el pecho y otra en el abdomen. La respiración se está haciendo correctamente cuando sólo se mueva la mano del abdomen al respirar, es decir, se lleva a cabo una respiración abdominal.

Aprende a expresar tu ira: la queja constructiva

Objetivos

Evitar la respuesta conductual impulsiva.

Aprender a canalizar la agresividad a través de la respuesta verbal.

Aprender estrategias de comunicación asertiva.

Edad recomendable: A partir de 12 años.

Materiales: papel y lápices.

Procedimiento: Se debe explicar al adolescente la importancia de resolver las situaciones conflictivas a través de la palabra. Para ello, se presentara un caso en el que la mala interpretación del conflicto ha provocado una pelea. En pequeño grupo, se debe desarrollar escribir y desarrollar una conversación entre los dos protagonistas de la historia para que solucionen sus diferencias y lleguen a un acuerdo. Una vez terminado este pequeño relato, se expondrá delante de los demás grupos. Una vez terminado el ejercicio, el educador debe explicar al adolescente los pasos necesarios para transmitir su queja a otra persona en una situación conflictiva.

Es necesario clarificar la queja: La queja debe estar justificada. No puedo quejarme simplemente porque tengo un mal día.

Elegir el momento, lugar y persona adecuados para transmitir mi queja. Es importante que en el momento en el que expreso mi queja esté calmado, el lugar sea el adecuado y la persona a quien se le ha transmitido sea realmente la persona a quien va dirigida la misma.

¿Cómo se debe transmitir la queja?

Describir la situación-problema lo más detallada y objetiva posible: El adolescente debe entender que hay que clarificar el conflicto para resolverlo.

Expresar al otro lo que se uno siente ante esta situación.

Explicar al otro como le gustaría que le hubiesen tratado en base a sus necesidades e intereses.

Identificar y expresar el beneficio mutuo que se obtendría solucionando el conflicto de otra manera.

Orientaciones: Es importante cuando comunico una queja hablar al otro desde el "yo", no desde el "tú". Por ejemplo, en el momento de expresar lo que sentimos al otro, en lugar de decir: "Sois unos mentirosos", es mejor decir: "Me siento engañado o decepcionado. Hablar de un beneficio mutuo, implicando a la otra parte. Es decir, es importante transmitir la idea de que la queja no debe servir simplemente para descargar la rabia sino que de ello se debe desprender un aprendizaje. Por ello es importante poner énfasis en el beneficio mutuo.

Relato de una situación conflictiva

Es el primer día de instituto y los padres de Roberto le han comprado este verano un I-pod para su cumpleaños. Roberto está ansioso por llegar al instituto y enseñar su nuevo regalo a los compañeros, sobretodo a José, su mejor amigo. Por su parte, José está enormemente angustiado porque su padre se ha quedado sin trabajo recientemente. Él sabe que la situación en su casa es compleja y delicada, pero no quiere explicar la situación a sus compañeros por miedo al que dirán. Roberto llega al instituto y lo primero que hace es enseñar el regalo a José. Éste, consciente de la imposibilidad que tiene él de adquirir dicho objeto, se lo mira sin mucho entusiasmo y a pesar de que intenta alegrarse por su amigo, experimenta sentimientos de impotencia y frustración. Roberto ve con recelo la actitud de su mejor amigo, aunque decide no darle más importancia. El joven, sigue mostrando su nuevo regalo a sus compañeros y se convierte en el centro de atención del grupo ante la atenta mirada de José, quien se siente desplazado por saber que él no podrá tener tan preciado regalo.

Durante el descanso de las clases, José se reúne con otros compañeros del grupo, criticando la actitud de su amigo. Él comenta a los amigos que Roberto solo sabe hablar del dinero que tiene y afirma que lo que quiere es que todo el mundo vaya detrás de él.

Pasan los días y Roberto y su amigo José cada vez están más distanciados. La situación va empeorando hasta que llega el aniversario de José y éste decide no invitar a su mejor amigo. Roberto se entera del suceso y en un ataque de ira, decide ir al encuentro de su amigo para pedirle explicaciones…

La pelea física parece inevitable… Los dos llevan meses acumulando mucho rencor el uno hacia el otro…

Creencias irracionales

Objetivos

Identificar algunas de las creencias irracionales que se producen en la adolescencia

Reconocer y revisar el propio pensamiento

Regular la conducta a través de los pensamientos racionales

Edad recomendable: A partir de 14 años

Materiales: papel y lápices

Procedimiento: Los padres y educadores deben explicar al adolescente la existencia de las creencias irracionales. Para ello se deben enumerar algunas de ellas y anotarlas. Seguidamente cada adolescente deberá escribir cinco para luego ponerlas en común. Acabada esta parte de la actividad, el adolescente deberá discernir entre los pensamientos racionales y los pensamientos irracionales ayudándose de una tabla.

Orientaciones: Los padres y educadores deben asegurarse que se produce una buena comprensión de los contenidos a trabajar. Para ello es importante que se le hagan preguntas al joven y se fomente su autonomía para desarrollar la actividad. Resulta especialmente importante que el adolescente sea capaz de enumerar algunas de sus creencias irracionales, para ello se debe animar a pensar en ellos mismos cuando deban escribir las cinco creencias.

Ejemplos de creencias irracionales que activan la ira: Es terrible que haya gente que me trate de manera injusta; de ninguna manera pueden tratarme así; son personas malas y deberían ser castigadas; es injusto que me falle de esta forma, yo nunca lo haría.

Tabla de pensamientos racionales e irracionales: Se debe terminar de completar la tabla y añadir nuevos pensamientos hasta un total de diez.

Pensamientos irracionales (negativos)	**Pensamientos racionales (positivos)**
1. Es horrible, espantoso	Es un contratiempo, una contrariedad.
	Puedo tolerar lo que no me gusta
4. Esto no debería ocurrir	Tiene derecho a hacer lo que le parezca aunque preferiría que no hubiese sido así.

6.

Tristeza

Mireia Cabero Jounou

El origen de la tristeza: el vínculo afectivo

La emoción de la tristeza surge de la experiencia de la pérdida de algo o alguien con quien hemos establecido un vínculo afectivo.

El cerebro del recién nacido está programado para sobrevivir, para ello busca protección. El vínculo emocional con sus cuidadores le facilita la supervivencia. Los vínculos afectivos son una necesidad en los recién nacidos. Pasados los primeros diez meses de vida, los padres, cuidadores y educadores empiezan a observar que el niño expresa su incomodidad ante personas desconocidas o ante la lejanía de sus padres o cuidadores. Estos y otros signos son muestra de que el vínculo afectivo ya se ha producido, es decir, se ha producido el apego.

En la medida que el niño crece hace uno de los aprendizajes socioemocionales más valiosos: aprende a vincularse con los demás, a disfrutar de ello y del afecto que recibe de los demás. También aprende a dar afecto. Este aprendizaje es fundamental para una vida social satisfactoria, fuente de bienestar y felicidad.

El vínculo afectivo está en el origen de la tristeza. Cuando desaparece la figura de apego puede producir tristeza. Esto sugiere que los padres y educadores que quieran trabajar con sus hijos y alumnos la tristeza ten-

gan presente la vinculación emocional. Tres formas de trabajar la vinculación son: analizar el vínculo que ellos mismos como adultos de referencia acostumbran a establecer (actividad "Mis vínculos"), analizar el vínculo que los niños mantienen con sus padres o cuidadores (actividad "Amigos"), o potenciar un vínculo positivo y seguro (actividad "Amigos" y "Mi amigo Félix").

Actividad "Mis vínculos"

Una de las formas que tienen los niños de aprender es por observación de modelos. Los modelos son los adultos de referencia. Aprenden de su forma de vincularse con los demás. Siendo así, es interesante y útil reflexionar sobre el modelo de vínculo que se les está transmitiendo.

Objetivos

Sensibilizar sobre la relevancia del apego y vinculación emocional.

Tomar conciencia del propio estilo de apego.

Valorar la utilidad y sentido del propio estilo de apego.

Cuestionarse la necesidad y utilidad de generar cambios en el propio estilo de apego.

Edad recomendable: Actividad para padres, cuidadores y educadores.

Materiales: En caso de querer escribir las reflexiones: bolígrafo y papel.

Procedimiento: Se sugiere tomarse un tiempo de reflexión personal para cuestionarse las siguientes preguntas:

¿Qué vínculos a lo largo de mi vida han sido los más significativos para mí?

¿Qué tienen en común todos ellos?

¿Esto que tienen en común qué dice de mí?

¿Estas características comunes de mis vínculos, tienen algo que ver con el vínculo que he establecido con mi hijo, o con mi alumno?

¿Qué estaría viendo si observara estos vínculos que he creado en otras personas?

¿Mi hijo/mi alumno qué está aprendiendo de mi y de él con el vínculo que tenemos los dos?

¿Qué hay de favorable en nuestro vínculo? ¿Qué hay de desfavorable?

¿Qué siento y pienso que sería positivo cambiar de nuestro vínculo para que sea aún más positivo, sobre todo para mi hijo o alumno?

¿Qué voy a hacer (pensar en acciones concretas) a partir de ya mismo para generar los cambios que quiero en nuestro vínculo?

¿Cómo vivo la tristeza que puedo experimentar cuando se marcha o desaparece una persona querida?

Orientaciones: Se sugiere que las respuestas se escriban en lugar de pensarse solamente. La escritura emocional tiene efectos positivos en la toma de consciencia, en la comprensión de uno mismo, y en la gestión de las emociones. También se sugiere que los educadores informen a los padres de la importancia de mantener un vínculo seguro con sus hijos por la repercusión que tendrá en las relaciones sociales que éste mantendrá en el futuro, y por la influencia que tiene en su seguridad personal. Los padres pueden cuestionarse el vínculo que tienen con su hijo y generar los cambios que consideren favorables.

La tristeza inevitable

Con el paso del tiempo y la evolución personal, las personas nos vinculamos no sólo a personas queridas, sino también a lugares (ciudades en las que vivimos, colegios dónde estudiamos, objetos, juguetes, etc.), eta-

pas de la vida (niñez, etapa universitaria, embarazo, etc.), estados (profesión, estado civil, etc.), etc. Nos vinculamos emocionalmente con lo que estamos viviendo, si esto nos importa y es significativo para nosotros.

Cuando perdemos estas personas, estos lugares, estos estados, etc., se produce la experiencia de pérdida. Se pierde nuestro vínculo con aquello y la pérdida de la ilusión y los proyectos que lo acompañan.

La emoción ante una pérdida es la tristeza. La pérdida y el proceso de duelo tienen sentido en la medida en que la persona ha establecido vínculos emocionales significativos con el otro, porque siendo así el otro forma parte de nuestra vida, de nuestras vivencias emocionales y de nuestro proceso de crecimiento. Perdiéndolo, perdemos una parte de nosotros.

La temporalidad de la mayoría de los vínculos que establecemos hace que a lo largo de la vida podamos vivir muchas pérdidas, y consecuentemente muchos episodios de tristeza. Por ello es recomendable facilitar a los hijos y alumnos el aprendizaje de convivir con la tristeza y superarla.

Conviene distinguir entre tristeza, que es una reacción natural y necesaria, y depresión, que es una enfermedad psicológica.

El duelo necesario

Cuando la pérdida es significativa y muy importante, y de alguna forma rompe con la continuidad de la vida, el cerebro necesita un tiempo para restablecerse. Este tiempo es el duelo.

El duelo es el proceso natural y necesario que tiene lugar tras una pérdida muy importante. Incluye no sólo el momento de la pérdida sino el momento de la recuperación del sujeto tras la pérdida. Con el tiempo de duelo, el cerebro se toma su tiempo para reconstruir el significado, sentido, equilibrio y nuevas posibilidades de normalizar la vida y poder ser feliz tras la pérdida.

El duelo como todo proceso consta de etapas, conocidas como el ciclo del duelo. Bowlby (1961, 1980), Parkes y Weiss (1983), Lindemann (1944)

y Rando (1984) son autores de referencia que han estudiado cada una de estas fases, aunque cada uno de ellos las haya nombrado de diferente forma. Estas etapas se pueden resumir así:

1. Conmoción. La persona no puede creerse lo que acaba de suceder. Necesita tiempo para darse cuenta de la pérdida y empezar a asumirla. El cerebro activa mecanismos de defensa, y en concreto la negación. En esta fase son frecuentes expresiones como "No me lo puedo creer", "Hay un error, esto no puede haber sucedido",
2. Rabia y agresividad. La persona se enfada por lo que ha perdido, y lucha por mirar de recuperarlo.
3. Desesperanza. Llega el momento en que la persona tiene plena consciencia de que lo perdido no regresará. La tristeza es la emoción propia de esta etapa. Puede llegar a ser una emoción tan profunda que se viva con sentimientos de vacío, desamparo y soledad.
4. Reorganización. Poco a poco la persona acepta la situación. Poco a poco vuelve a involucrarse con la vida, con sus actividades de siempre, con su entorno social. En la medida que más va recuperando su vida, más recupera el entusiasmo perdido.

Se sugiere a los padres, cuidadores o educadores que estén acompañando a niños en este proceso tener en cuenta las siguientes sugerencias:

En la fase de conmoción se sugiere respetar el proceso de toma de consciencia de la pérdida. Ante la negación de que haya sucedido o ante la incredulidad de que haya sucedido es importante recordarle que la pérdida ha sucedido, aunque comprendiendo y respetando su dificultad de procesarlo. En la fase de rabia y agresividad es importante legitimar la emoción que están experimentando; así como ayudarles a comprender y expresar la rabia de forma apropiada. En la fase de la desesperanza, se sugiere legitimar la emoción, permitir que la exprese; aceptar las pocas ganas de interactuar con los demás, y acompañarle cariñosamente y con ternura. En la fase de la reorganización se sugiere estimular con actividades novedosas y otros estímulos motivadores e interesantes que el niño

disfrute, que se motive y se dé cuenta que a pesar de la pérdida puede seguir disfrutando, con seguridad y sintiéndose querido. Dado que las pérdidas son inevitables, y por lo tanto la tristeza, el mejor propósito que podemos tener es educar para poder superar serenamente la tristeza.

Educar para convivir con la tristeza

Recientemente Marina (2006) hablaba de aprender a convivir; dentro de la convivencia con un mismo hallamos el reto de la convivencia con las propias emociones.

Como bien indica la palabra convivir es "vivir con"; en este caso vivir con la tristeza. El significado que le atribuimos al vivir implica consciencia, responsabilidad y decisión. Puntualizamos que no nos estamos refiriendo a sobrevivir a la tristeza, sino a vivir con la tristeza; es decir a permitir que la tristeza nos acompañe, con responsabilidad hacia ella y hacia nuestro estado emocional, aceptándola a pesar de que no nos guste lo que estamos sintiendo, y pudiendo cuidar de nosotros física y emocionalmente.

Aprender a convivir con una emoción, en este caso la tristeza, requiere pequeños aprendizajes previos (Cabero, 2009):

- Identificar que estamos sintiendo tristeza.
- Aceptar la tristeza como una emoción natural y positiva para nuestra recuperación.
- Legitimarla, dándonos la razón por sentirnos así, sin culpas ni reproches; permitiéndonos sentirla.
- Escuchar a la emoción y qué es lo que nos pide para poder actuar coherentemente y con consciencia.
- Expresarla con llanto, o con lo que sintamos necesario.
- Comprender de dónde surge para comprender el episodio emocional en el que estamos.
- Darle tiempo a la tristeza para que haga su curso natural, y darnos tiempo a nosotros mismos para estar con ella sin intentar cambiarla.

Todas estas acciones: ayudar a identificar, aceptar y ayudar a que se acepte, legitimar y permitir, facilitar su expresión, escuchar, comprender y dar tiempo son acciones básicas que los padres, cuidadores y educadores pueden llevar a término con los niños y adolescentes tristes.

Es recomendable que estos propósitos estén presentes en cualquier relación, conversación o actividad que tengamos como adultos con nuestros hijos o alumnos si pretendemos educarles emocionalmente en la tristeza.

Cuando un adulto presenta dificultades a la hora de aceptar y acompañar la tristeza de un hijo o de un alumno puede que sea debido a una dificultad en aceptarse y acompañarse a sí mismo en la vivencia de la propia tristeza.

La siguiente actividad tiene la finalidad de analizar qué hacemos con nosotros mismos y con nuestra tristeza cuando la estamos sintiendo.

Actividad "¿Qué hago con mi tristeza?"

Para poder convivir con nuestros hijos o alumnos cuando están tristes es necesario poder convivir previamente con nuestra propia tristeza.

No son extrañas frases del tipo: "deja de llorar" o "deja de estar triste"; generalmente el origen de esta orden está en la necesidad de dejar de ver sufrir a nuestro hijo o alumno, por la intolerancia que tenemos los adultos a verlos sufrir. Cuanta más tolerancia tenemos a nuestra propia tristeza, más tolerable nos resulta su tristeza.

Objetivos

Cuestionarnos cuál es el propio patrón de reacción ante la tristeza.

Identificar la funcionalidad, utilidad y sentido de este patrón.

Valorar las ventajas e inconvenientes de este patrón.

Edad recomendable: Actividad para padres, cuidadores y educadores.

Materiales: En caso de querer escribir las reflexiones será necesario un lápiz y un papel.

Procedimiento: Se sugiere que se piense en 5 vivencias de tristeza que se hayan vivido los últimos 2 o 3 años. Una vez se hayan detectado, se cuestionarán las siguientes preguntas a modo de reflexión personal:

¿Qué pienso de mí cuando me siento triste?

¿Qué es lo que menos me gusta de la tristeza?

¿Qué es lo que menos me permito cuando me siento triste?

¿Qué es lo que acostumbro a hacer cuando mi hijo o un alumno está triste?

¿Si le preguntara a mi hijo o a un alumno qué es lo que menos le gusta de mis reacciones hacia él cuando está triste, qué pienso que me diría?

¿Si yo recibiera de otra persona lo que yo hago con mi hijo o con un alumno cuando están tristes, qué sentiría? ¿Qué le pediría que hiciera de más a esta persona?

¿Tiene algo que ver lo que acostumbro a hacer con ellos con lo que hago yo con mi tristeza?

¿Cuál es mi capacidad para convivir con mi tristeza y con la tristeza de los demás?

¿Qué cambios quisiera hacer en mi modelo de convivencia con la tristeza?

¿Qué voy a hacer a partir de ya mismo para generar cambios en mi tristeza?

Orientaciones: Poder dar respuesta a estas preguntas permite la toma de conciencia emocional de uno mismo ante la tristeza y valorar la utilidad

y sentido de las reacciones emocionales que tenemos cuando estamos tristes, así cuestionarse como generar cambios si se considera oportuno. Se sugiere que, una vez identificados los cambios que se desea hacer, se actúe masivamente en la dirección deseada para que los cambios se sucedan. Igualmente, como ya hemos comentado, se sugiere que las respuestas se escriban en lugar de pensarse solamente; la escritura emocional tiene efectos positivos en la toma de conciencia, en la comprensión de uno mismo, y en la gestión de las emociones.

Actividades para educar en la tristeza

En la gestión de la tristeza aparecen dos acciones: la preventiva y la interventiva. En este último caso se realizan aprendizajes para la gestión responsable y positiva de la tristeza cuando se está sintiendo. En la fase preventiva, en que educamos para conocer y gestionar la tristeza, es relevante trabajar la identificación y comprensión de la tristeza, así como la tolerancia a la frustración. Algunos ejemplos de actividades al respecto son las siguientes.

Actividad "León triste"

Objetivos

Descubrir la emoción de la tristeza.

Desarrollar la empatía hacia los demás en general, y en concreto ante su tristeza.

Hablar de la frustración ante la pérdida.

Edad recomendable: de 4 a 8 años.

Materiales: Película *El rey León* o *Bambi*.

Procedimiento: Se selecciona el fragmento de la película *El rey león* en que muere el papá del león pequeño, o el fragmento de la película "Bambi" en que muere su mamá. Tras verlo con los alumnos se les pregunta qué le ha pasado al papá del león, y cómo debe sentirse el pequeño león. Se sugiere no abordar el tema de la muerte, puesto que esta edad aún es temprana para comprender el significado de finitud; se invitará pues a los alumnos a hablar de la tristeza del león partiendo de preguntas sencillas sobre cómo se siente el león, si tendrá ganas de ir a jugar con sus amigos, si tendrá ganas de llorar, etc. La finalidad de la actividad es que brevemente los alumnos entren en contacto con la tristeza del personaje y con la emoción de la tristeza para poder, más adelante, hablar de ella, y tomar consciencia más amplia de la emoción que es.

Orientaciones: Se sugiere no hacer uso de estas imágenes y de la temática de la muerte en el caso que se considere que el grupo de alumnos están en un momento madurativo en que no sea recomendable o si dentro del grupo hay algún alumno que haya tenido una pérdida reciente.

Actividad "¡Es... tristeza!" (I)

Objetivos

Identificar qué pasa cuando estamos tristes.

Nombrar correctamente tristeza al estado afectivo correspondiente.

Tomar consciencia de qué genera tristeza.

Hablar de la frustración ante la pérdida.

Edad recomendable: De 5 a 8 años.

Materiales: Fotografías de niños o dibujos de niños con expresiones alegres, enfadadas, tristes, etc.; y cuentos sobre la tristeza.

Procedimiento: Se muestra caras de niños con expresiones emocionales varias y se les propone que identifiquen qué es lo que piensan que están sintiendo estos niños. Se vuelven a mostrar todas las caras tristes, y mientras se van observando, preguntaremos qué nos pasa cuando sentimos tristeza (lloramos, no queremos jugar, queremos que los papás nos cojan en brazos, etc.) e intentaremos averiguar qué puede haber puesto tristes a los niños de las fotografías, para ir derivando la reflexión hacia qué nos genera tristeza a nosotros (que los papás se enfaden con nosotros, que un amigo no nos invite a su fiesta de cumpleaños, que el abuelo o la abuela estén muy enfermos y no podamos jugar más con ellos, etc.), y concluiremos con la definición de tristeza y la frustración que generan las pérdidas.

Para terminar la actividad se leerá un cuento o se explicará un cuento inventado en que quede claro qué le pasa al personaje cuando está triste, qué le ha pasado para estar triste y qué necesita de sus papás cuando está triste.

Orientaciones: Se sugiere informar a los padres que se está trabajando la tristeza, y qué se está trabajando de ella concretamente, para que ellos en casa refuercen las reflexiones o aprendizajes que se están estimulando en el aula.

Actividad "¡Es... tristeza!" (II)

Objetivos

Identificar qué pasa cuando estamos tristes.

Nombrar correctamente tristeza al estado afectivo correspondiente.

Tomar conciencia de qué genera tristeza.

Desarrollar empatía hacia los demás, en general, y concreto ante su tristeza y frustración.

Edad recomendable: De 9 a 13 años.

Materiales: Periódicos y revistas.

Procedimiento: Se organizan grupos de cuatro, y a cada grupo se le da un periódico o una revista. Cada grupo seleccionará de su material fotografías con expresiones tristes. De entre todas las fotografías escogerán una, la que más tristeza exprese y se inventarán una historia respecto a lo que le ha sucedido a este personaje para estar así de triste. Explicarán la historia a todo el grupo y todos los grupos comentarán si esto que le ha pasado al personaje a ellos también les daría tristeza o si les haría sentir otra cosa (rabia, frustración, etc.); al terminar cada historia nos preguntaremos cómo debe sentirse el personaje (con ganas de llorar, con ganas de estar solo, etc.) y explicaremos y normalizaremos estas reacciones naturales que acompañan a la tristeza, explicaremos su sentido, y asociaremos la tristeza a la pérdida. Si se quiere se puede representar mediante un role-play o una breve escenificación la historia del personaje. Para otro día se pide que junto a sus papás escojan un recorte de un periódico reciente o antiguo en que se explique una noticia que pueda generar tristeza para comentarlo en el aula. Del debate sobre cada noticia se intentará identificar qué es lo que origina la tristeza y qué debe estar sintiendo para reforzar los aprendizajes de la sesión anterior.

Orientaciones: Se sugiere informar a los padres que se está trabajando la tristeza, y qué se está trabajando de ella concretamente, para que ellos en casa refuercen las reflexiones o aprendizajes que se están estimulando en el aula.

Actividad "¡Es... tristeza!" (III)

Objetivos

Identificar qué pasa cuando estamos tristes.

Nombrar correctamente tristeza al estado afectivo correspondiente.

Tomar conciencia de qué genera tristeza.

Desarrollar empatía hacia los demás, en general, y concreto ante su tristeza y frustración.

Edad recomendable: De 14 años en adelante

Materiales: Fragmento del libro de Hanna Arendt *Tres escritos en tiempos de guerra*:

"Perdimos nuestro hogar, lo que significa la familiaridad de la vida cotidiana. Perdimos nuestra ocupación, lo que significa la confianza de servir para algo en este mundo. Perdimos nuestro idioma, lo que significa la naturalidad de las reacciones, la simplicidad de los gestos, la expresión genuina de los sentimientos. Dejamos a nuestros familiares en los guetos polacos y nuestros mejores amigos fueron asesinados en campos de concentración y esto significa la fractura de nuestras vidas privadas (…) Desconozco los recuerdos y pensamientos que pueblan nuestros sueños nocturnos. No me atrevo a preguntarlo, puesto que, en lugar de ello, yo también he de ser optimista. Pero de tanto en tanto, me imagino que, al menos por la noche, pensamos en nuestros muertos o recordamos los poemas que una vez amamos (…) los refugiados nos hemos acostumbrado a desear la muerte de familiares y amigos: si alguien muere, nos imaginamos alegremente todos los problemas de los que se ha librado".

Fragmento de *Coplas por la muerte de su padre*, de Jorge Manrique:

"Recuerde el alma dormida, avive el seso y despierte contemplando cómo se pasa la vida, cómo se viene la muerte tan callando, cuán presto se va el placer, cómo, después de acordado, da dolor; cómo, a nuestro parecer, cualquiera tiempo pasado fue mejor".

"Pues si vemos lo presente cómo en un punto se es ido y acabado, si juzgamos sabiamente daremos lo no venido por pasado".

Fragmento de la canción de Nena Daconte *Tenía tanto que darte*:

"Prometo guardarte en el fondo de mi corazón, prometo acordarme siempre de aquel raro diciembre, prometo encender en tu día especial una vela y soplarla por ti... Prometo no olvidarlo nunca. Tenía tanto que darte, tantas cosas que contarte, tenía tanto amor guardado para ti. Camino despacio pensando volver hacia atrás, no puedo, en la vida las cosas suceden no más... Aún pregunto qué parte de tu destino se quedó conmigo, pregunto qué parte se quedó por el camino".

Procedimiento: Se hacen grupos de cuatro personas, y a cada grupo se le entrega uno de estos tres textos. Se les pide que respondan a estas preguntas: si tú fueras la persona que escribe este texto, ¿cómo crees que te sentirías? ¿Qué te estaría pasando? ¿Qué sería lo más doloroso de esta experiencia que estarías viviendo? Por medio de estas preguntas se generará el debate alrededor de la tristeza y se invitará a los alumnos a que reflexionen sobre estos temas: ¿Qué significa la tristeza?; a frustración que generan las pérdidas; lo que implica estar triste; la capacidad que tenemos para convivir con la tristeza; las pérdidas que más tristeza nos dan.

Se pide a cada grupo que para la próxima sesión traigan canciones relacionadas con la tristeza. En una próxima sesión se escuchan las melodías y se seguirá reflexionando sobre la tristeza pero ya no sobre la tristeza de los demás o sobre la conceptualización de la tristeza sino al respecto de cómo sienten la tristeza de las melodías que escucharemos (qué les pasa concretamente cuando sienten tristeza), dónde la sienten (qué le pasa a su cuerpo, en qué parte de éste sienten más la tristeza) y qué piensan cuando escuchan esta canción (qué aspectos cognitivos refuerzan la tristeza).

Orientaciones: Se sugiere informar a los padres que se está trabajando la tristeza, y qué se está trabajando de ella concretamente, para que ellos en casa refuercen las reflexiones o aprendizajes que se están estimulando en el aula.

Actividad "Pintando la tristeza"

Objetivos

Conectar con la emoción de la tristeza y la emoción de la alegría o la euforia.

Observar qué nos hace sentir la tristeza y que nos hace sentir la alegría.

Poner palabras a ambas experiencias emocionales.

Edad recomendable: De 12 años en adelante.

Materiales: Música (la que escojan los alumnos), reproductor de música, mural, papel de celo para pegar el mural en la pared y pinturas.

Procedimiento: Se harán grupos de cuatro personas; cada grupo buscará para la próxima sesión una canción relacionada con las tristeza y una canción relacionada con la alegría. El día de la audición, se escucharán primero las canciones tristes; mientras escuchan las canciones se les pide que observen la tristeza que sienten. Una vez escuchadas las canciones tristes, se cuelga el mural en la pared o se deja en el suelo para que todos los alumnos pinten la tristeza con los colores, y escriban las palabras que quieran. Después se comenta cómo se han sentido, en qué parte del cuerpo la han sentido, qué se sentían impulsados a hacer mientras la sentían, etc.

Posteriormente, se pasa a escuchar las canciones sobre la alegría, y se da la indicación a los alumnos de observar su alegría o euforia. Una vez escuchadas las canciones, se cuelga el mural en otra pared o se deja en el suelo para que los alumnos pinten la alegría y escriban las palabras que quieran. Después, se comenta cómo se han sentido, en qué parte del cuerpo sienten la alegría, qué hubieran necesitado hacer mientras, etc. Se promueve que saquen conclusiones al respecto de la diferencia.

Orientaciones: Los murales y las conclusiones a las que llegaron de las diferencias entre la tristeza y la alegría/euforia se pueden guardar y en la próxima reunión con los padres se les comenta el trabajo que se ha hecho en el aula. En el caso que se quiera trabajar con otros recursos que no sean los musicales, se puede utilizar fragmentos de películas, dibujos animados, etc.

Actividad "Saco de tristezas"

Objetivos

Identificar situaciones que generan tristeza.

Normalizar la tristeza y verla como una emoción natural, de la que se puede hablar.

Desarrollar empatía hacia los demás, en general, y en concreto ante su tristeza.

Edad recomendable: De 12 años en adelante.

Materiales: Un saco, o una bolsa grande. Papeles pequeños dónde los niños escriban sus tristezas, o las tristezas de sus padres.

Procedimiento: En el aula tendremos un saco una bolsa grande, el saco de las tristezas. Periódicamente lo llenaremos con papeles pequeños donde escribirán los adolescentes experiencias de tristeza. De vez en cuando se irán a casa con la tarea de rellenar papeles con tristezas que algún día hayan vivido sus padres, o sus abuelos, o sus hermanos, etc. De vez en cuando los alumnos abrirán el saco de las tristezas y sacarán unos cuantos papeles para leerlos y aprender a si a ver la tristeza como una emoción natural. El saco va a estar durante todo el curso en el aula, así que periódicamente se irá llenando y vaciando.

Orientaciones: Es positivo que algún día los papeles se rellenen de experiencias de los padres, abuelos, hermanos o demás familia, según indicaciones del maestro, para promover en la relación familiar hablar de la tristeza y sentirse arropado por la familia. Es conveniente informar a los padres al inicio del curso que a lo largo de éste sus hijos les preguntarán por episodios de tristeza que hayan vivido ellos, los abuelos, etc. Se recomienda sugerir a los padres que se atrevan a hablar con naturalidad de esta emoción con sus hijos para favorecer la comunicación emocional en casa y la normalización y legitimización de la tristeza.

Actividad "Puede pasar..."

Objetivos

Comprender la normalidad de la finitud de los vínculos y de las experiencias.

Promover la aceptación ante la pérdida para fortalecer la tolerancia a la frustración.

Edad recomendable: De 7 a 12 años.

Procedimiento: El maestro explica la dinámica del juego verbal "Puede pasar...". Se trata de hacer una rueda de coses que nos pueden pasar, de todo tipo, favorables y desfavorables. Uno por uno los alumnos de la ruedan terminan la frase a su gusto. Pueden salir ejemplos como "Puede pasar que me encuentre 2 euros en la calle" o "Puede pasar que mi perrito se ponga enfermo", etc. El maestro irá anotando en dos listas las cosas que los alumnos dicen que pueden pasar, la lista de los eventos positivos y la lista de los eventos negativos. Al terminar la lista el maestro comentará los negativos e iniciará un debate al respecto de qué nos pasa cuando nos suceden éstos, con la idea de ir dirigiendo el debate al concepto

emocional de frustración. Una vez explicada la diferencia entre lo que nos puede pasar y nos gusta y lo que nos puede pasar y nos disgusta, y explicado el concepto de frustración, se invita a los niños a hacer una segunda rueda para terminar otra frase "Puede pasar que pierda...". Esta segunda parte de la actividad es recomendable realizarla otro día. Cuando todos los alumnos hayan terminado su frase, el maestro les preguntará qué acostumbran a hacer cuando pierden estas cosas; cuando salga la respuesta de "me compro otra igual" se iniciará una reflexión sobre la importancia de no gestionar la frustración por medio de la sustitución, sino aceptando la pérdida de lo que ya no está. Para desarrollar la aceptación de la pérdida material, en el aula se cogerá el hábito una vez por semana durante todo el año de preguntar a todo el grupo si alguien ha perdido algo esa semana y si ha conseguido no llegar a sustituirlo. En el caso que al principio los alumnos no expongan ninguna situación personal se sugiere que sea el maestro quien explique cosas que puede haber perdido y explique con normalidad que no lo ha sustituido sino que aprende a estar sin aquello.

Orientaciones: Se sugiere informar a los padres que se está trabajando la aceptación de la pérdida material (de animales, de juguetes, etc.) y se recomienda que ante este tipo de pérdidas se trabaje con el niño la aceptación y la elaboración de la tristeza, sin tener que comprarles de inmediato otro animal igual, o otro juguete igual. Eliminar la sustitución inmediata de algo perdido facilita la aceptación auténtica de la pérdida y la tolerancia a la frustración.

En la fase interventiva, momento en que el niño ya está sintiendo la tristeza, a parte de las acciones anteriormente recomendadas, se sugiere ayudarle a expresar la tristeza, a ponerle palabras y buscar ayuda, a atribuir significado y sentido a lo que ha perdido, así como facilitarle encontrar pequeños espacios y oportunidades para disfrutar brevemente y de la forma que le sea posible de una actividad.

Actividad "Rincón de la tristeza"

Objetivos

Analizar brevemente dos elementos de la emoción de la tristeza (el estímulo que la ha generado y qué necesitamos hacer para sentirnos mejor).

Expresar con palabras lo que sienten y lo que necesitan para sentirse mejor y tomar conciencia de cómo se sienten cuando comparten su tristeza con los demás.

Tomar decisiones al respecto de acciones a realizar para sentirse mejor.

Desarrollar empatía hacia los demás, en general, y concreto ante su tristeza.

Edad recomendable: De 5 a 10 años.

Materiales: Un rincón del aula, visible y adaptado, para que cada alumno pueda ir cuando se sienta triste y poder hablar con el maestro al respecto de lo que le está pasando, o con todo el grupo.

Procedimiento: Se les va a explicar que desde hoy habrá un rincón en el aula dónde iremos cada vez que sintamos tristeza. El protocolo será el siguiente: cada vez que uno de los alumnos sienta tristeza irá hacia allí, y si en ese momento es posible atender lo que le está pasando el maestro irá y empezarán a hablar sobre la vivencia de la tristeza; si no es posible en ese momento pactarán cuando podrán hablarlo. Cuando sea el momento de hablarlo, ya sea individualmente o con todo el grupo de la clase, el maestro preguntará qué les hace estar tristes, qué necesitan para sentirse mejor y qué pueden hacer para sentirse mejor.

La finalidad de esta actividad es que pasados unos meses de prueba y comprensión del protocolo de análisis (estímulo, necesidad, acción a emprender) los niños hayan interiorizado este proceso de cuestionamiento y puedan entre ellos hablarlo (cuanto mayores sean más facilidad tendrán para hacerlo solos, sin el maestro).

En el rincón se irán colgando dibujos que reflejen lo que necesitan los niños cuando están tristes (abrazos, cariño, comprensión, etc.) con las palabras que lo signifiquen, así como dibujos y palabras al respecto de las acciones que pueden emprender para sentirse mejor (hablar con los papás, ver dibujos que les hagan reír, etc.).

Periódicamente el maestro hará la reflexión de cuan positivo es compartir la tristeza con los demás, porque es una forma de recibir ayuda, y pedir lo que necesitamos para sentirnos mejor.

A partir de los siete años se facilitará que cuando un alumno vaya al rincón de la tristeza sea un compañero suyo quien se acerque y le pregunte qué le hecho estar triste y le pregunte qué necesita; se favorecerá que se hagan abrazos entre ellos, y la cojan de la mano para volver a integrarse al grupo.

Orientaciones: Se sugiere informar a los padres que se está trabajando la tristeza, y que se está trabajando de ella concretamente el protocolo de identificación del estímulo, la identificación de lo que necesita el niño para sentirse mejor, y decidir qué hacer para sentirse mejor, para que ellos en casa refuercen este proceso, les ayuden a poner palabras y atiendan las necesidades del niño.

Las muestras de cariño ante la tristeza reconfortan por varias razones, por la empatía y comprensión que el otro demuestra y por la sensación de estar compartiendo con el otro el dolor propio. Con el tiempo, si se consigue que los dos niños establezcan un diálogo al respecto de la tristeza estaremos trabajando también la expresión de la emoción.

Actividad "Perdiéndolo, he perdido..."

Objetivos

Tomar conciencia de la implicación que tiene en la propia vida la pérdida.

Integrar el hábito de preguntarse por lo que se ha perdido.

Concretar el significado de lo que se ha perdido.

Desarrollar empatía hacia los demás, en general, y concreto ante su tristeza.

Edad recomendable: A partir de los 9 años.

Procedimiento: Se presentan a 8 personajes: Vicia, Hugo, Clara, Simón, Cleo, Pedro, Tula y Gerardo. Se explica la historia de la pérdida que ha tenido cada personaje y se le pregunta a los niños qué piensan que ha perdido en realidad y concretamente con su pérdida.

Vicia ha perdido a su perrito Tontón de 4 años con quien jugaba en el parque y hacían las siestas juntos en el sofá los fines de semana; Hugo ha perdido a su abuelo Federico, que lo recogía cada día del colegio y con quien merendaban juntos; Clara ha perdido a su amiga Valentina porque ésta se ha cambiado de colegio, iban juntas al cole desde Primero de Infantil, y celebraban juntas sus cumpleaños; Simón ha perdido 3 meses de escuela porque ha tenido una pequeña enfermedad sin importancia; Cleo ha perdido a su canguro Emi, que ha encontrado otro trabajo, con Emi iba al colegio, volvía a casa a comer y pasaba toda la tarde juntas; Pedro a perdido su juguete favorito, un tren eléctrico que le regaló su tío; Tula ha perdido la final del campeonato de tenis; Gerardo ha perdido el reloj que le regaló su padre el día de su comunión.

Para edades más avanzadas ya no se utilizarán estos ejemplos y se utilizarán ejemplos de adolescentes: pérdida de un padre o una madre, pérdida de un novio, pérdida de la moto que se había comprado, pérdida del

trabajo de su padre, separación de los padres o de los abuelos, etc. La actividad consiste en profundizar en el sentido de la pérdida y en las consecuencias. Una pérdida, como decíamos anteriormente, puede significar la ruptura de la continuidad en un aspecto de la vida, y como tal la tristeza que genera es profunda. Conocer lo que se pierde concretamente permite avanzar en la comprensión de la tristeza y en la evolución del duelo.

Orientaciones: Se sugiere informar a los padres que se está trabajando este aspecto de la tristeza para que lo tengan presente y ayuden a sus hijos a comprender en profundidad la pérdida cada vez que los vean tristes. En el caso que se considere útil repetir la actividad en diferentes ocasiones se sugiere cambiar la vivencia de pérdida de cada personaje para que la tarea de identificación en profundidad del significado de la pérdida se haga de nuevo cada vez.

Actividad "S.O.S. tristeza"

Objetivos

Concretar acciones, actitudes y conductas para acompañar la tristeza de otra persona.

Aplicar las sugerencias de gestión emocional dirigidas a los demás a uno mismo.

Desarrollar empatía hacia los demás, en general, y concreto ante su tristeza.

Edad recomendable: A partir de los 10 años

Materiales: Guión de pérdida de cada personaje.

Procedimiento: Tras comentar con los alumnos la importancia de empatizar con los demás, y especialmente en momentos de malestar emocio-

nal, comentaremos, en general, qué actitudes y acciones son positivas para acompañar a la tristeza que pueda sentir un amigo, los padres, etc. (hábitos que se comentan brevemente en el apartado educar para convivir con la tristeza).

Se harán grupos de tres alumnos; en cada grupo habrá tres personajes: el personaje triste, y dos personajes acompañantes. Se harán role-plays con cada grupo, el role-play será observado por todos los demás compañeros.

El personaje triste, en el role-play, explicará y mostrará cuán triste se siente. Los demás personajes, libremente, sin guión, interaccionarán con él teniendo como finalidad acompañar con cariño, empatía y positividad su tristeza.

El maestro tomará nota de la manera que cada personaje ha resuelto las acciones para acompañar la tristeza: ayudar a identificar la tristeza, aceptar la tristeza y ayudar a que se acepte, legitimarla sin juzgarla, facilitar su expresión, escuchar, comprender y dar tiempo.

Al terminar cada role-play el maestro preguntará al personaje triste cómo se ha sentido con los otros dos personajes y qué es lo que más le ha reconfortado de todo lo que le han dicho; y preguntará a los otros dos personajes cómo se han sentido; y posteriormente dará un feedback de los comentarios, expresiones faciales, y acciones en general que los acompañantes han tenido con el personaje principal. Y dará ideas de cómo hacerlo aún mejor en una próxima ocasión, así los grupos que hagan el role-play después podrán llevar a la práctica estas sugerencias.

Tras 3 o 4 role-plays, el maestro antes de dar su *feedback* pedirá a los otros grupos que han presenciado el role-play que den sus opiniones, con respeto, sin juzgar y constructivamente, al respeto de cómo los 2 personajes han acompañado al personaje triste.

Al terminar la actividad se sacarán conclusiones, en la pizarra, o en una cartulina que se colgará después en la pared para poder releerla más adelante, sobre qué acciones concretas podemos hacer para acompañar

la tristeza de otro, y qué acciones generales podemos hacer cuando estamos tristes para sentirnos un poco mejor (por ejemplo: darnos tiempo para convivir con la tristeza hasta que se vaya sin querer correr –es decir darnos tiempo para elaborar el duelo–, explicar a alguien nuestra tristeza para compartirla y recibir la empatía y cariño reconfortante del otro, pedir lo que necesitemos y que creamos que pueda ayudarnos, comprender qué perdimos con la pérdida y llorar tanto como queramos.

Orientaciones: Se sugiere informar a los padres que se está trabajando el acompañamiento a la tristeza, y facilitarles el listado de conclusiones elaborado con todos los alumnos al acabar la actividad para que tengan conocimiento de acciones y pautas de acompañamiento a la tristeza de sus hijos. Educar en la tristeza es una apuesta a la felicidad de nuestros niños y jóvenes; todo el tiempo que podamos dedicarles cuando están inmersos en esta emoción es un acompañamiento responsable y cariñoso hacia ellos.

7.

Inspirar la felicidad

Mireia Cabero Jounou

Dos apuestas para la felicidad

La felicidad personal requiere conciencia emocional, coherencia y acciones. La felicidad profunda es algo diferente a la ausencia de adversidades y de malestar emocional. Cada uno es responsable de su propia felicidad y de generar circunstancias para ser felices.

Las dos apuestas para la felicidad que trabajaremos en este capítulo se fundamentan en las aportaciones de Martin Seligman y Carol Ryff. Estos son los dos activos de la felicidad: construir una *identidad positiva* y construir una *vida positiva*. La felicidad es más bien la consecuencia de cómo nos construimos como personas (identidad positiva) y de cómo estamos en el mundo (vida positiva).

En el apartado de construir una identidad positiva se expone cómo potenciar, mediante actividades y sus correspondientes reflexiones, los tres pilares que la inspiran: el yo positivo, la atención consciente y el optimismo.

En el apartado de construir una vida positiva se expone cómo potenciar, mediante actividades y sus correspondientes reflexiones, otros tres pilares inspiradores: la vida con emociones positivas, la vida con implicación y la vida significativa.

Se sugiere a educadores y padres que desde las edades más tempranas estimulen el desarrollo de ambas apuestas, así como que introduzcan en su vocabulario básico todos estos conceptos a la hora de comunicarse con sus hijos y alumnos. La finalidad es familiarizarles en estos conceptos, sensibilizarles y ayudarles a que los tengan presente y les dirijan atención y dedicación. A continuación se proponen tres actividades que son una invitación a la reflexión personal al respecto de la propia felicidad.

Actividad "Mi felicidad"

Acercarse a la propia vivencia de la felicidad y conocerla, como padres o educadores, va a permitir identificar qué componentes de la felicidad son sentidos como los más valiosos. Éstos serán, seguramente, los que más se traten de estimular en los propios hijos o alumnos.

Objetivos

Sensibilizar en la relevancia de identificar qué entendemos por felicidad.

Tomar conciencia del propio modelo de felicidad y de qué la hace posible.

Cuestionarse la responsabilidad, iniciativa y proactividad ante la propia felicidad.

Edad recomendable: Actividad para padres, cuidadores y educadores.

Materiales: En caso de querer escribir las reflexiones, un bolígrafo y un papel.

Procedimiento: Se sugiere tomarse un tiempo de reflexión personal para cuestionarse las siguientes preguntas: ¿Qué entiendo por felicidad? ¿En el último mes cuáles han sido mis momentos de felicidad? ¿En conclusión, qué diría que necesito para sentirme feliz? ¿Mi felicidad es una

sucesión de momentos felices, o un estado más profundo y constante en el tiempo? ¿Qué es lo que me enseñaron de valioso mis padres y educadores al respecto de la felicidad? ¿Si quisiera facilitar que otra persona fuera feliz, qué inspiraría en ella?

Orientaciones: Se sugiere que tras las respuestas se continúe leyendo al respecto de los dos activos de la felicidad que se plantean en las próximas páginas, para constatar si en nuestra felicidad tenemos presente ambos.

Actividad "Jan es feliz"

Objetivos

Introducir el término felicidad en el lenguaje del niño.

Comprender que a cada niño le aportan felicidad cosas diferentes.

Despertar la creatividad de los padres.

Desarrollar el hábito de la lectura.

Edad recomendable: De un año y medio a 5 años.

Materiales: El cuento que cada familia elabora.

Procedimiento: Se invita a las familias a elaborar un cuento en que el protagonista sea su hijo y el título sea "(el nombre del niño o niña) es feliz". El cuento tendrá entre 5 y 10 páginas, con poca letra y grande, y fotos del niño. Es necesario que el cuento esté encuadernado y plastificado. El cuento debe explicar qué hace feliz al niño o a la niña.

Estos cuentos se leerán a lo largo del curso, de forma que los niños disfrutarán siendo los protagonistas de su cuento, y el maestro los aprovechará para hablarles de las emociones positivas (alegría, amor, etc.), de

la felicidad y de qué nos la genera, y de cómo expresamos que estamos felices (con la sonrisa, abrazando, etc.). Cada nivel de edad requerirá de un nivel y tiempo de explicación diferente.

En la medida que los cuentos se vayan leyendo y los niños los recuerden, antes de empezar a leer uno de ellos el maestro preguntará: "que hace feliz a (nombre del niño o niña del cuento que se va a leer)?" y se espera que libremente los niños vayan respondiendo según recuerden.

Orientaciones: Se sugiere para facilitar la creatividad de los padres, hacerles llegar un modelo de cuento (inventado por el maestro o un cuento de referencia de algún alumno de cursos anteriores) para clarificar qué se está pidiendo a los padres. En el caso de los niños más mayores, se estimulará a que el cuento lo hagan junto a los padres, y que se aproveche la oportunidad del trabajo manual en casa para hablar de la felicidad y de lo que nos hace felices a unos y otros.

Actividad "Contador de felicidad"

Objetivos

Conocer qué es la felicidad, a nivel teórico.

Dirigir la atención a los momentos felices de la vida.

Identificar momentos de felicidad.

Sensibilizar en la responsabilidad para ser más felices y en la importancia de crear circunstancias para generarse a uno mismo y a los demás felicidad.

Edad recomendable: A partir de los 10 años.

Materiales: Libreta "Contador de la felicidad" (una para cada alumno).

Procedimiento: El maestro, para introducir el concepto de felicidad, estimulará el debate entre los alumnos con invitaciones a la reflexión al respecto de ¿qué niños pensáis que son los más felices?, ¿qué papás pensáis que son los más felices?, ¿qué familias pensáis que son las más felices, ¿qué necesitamos las personas para ser felices? En lugar de abordar el concepto de felicidad, se estimula su reflexión y su acercamiento conceptual por medio de estas preguntas.

En la medida que el niño crece su cerebro y su comprensión de la abstracción se desarrollan, así pues es natural y suficiente que a los 10 años se expliquen a sí mismos qué es la felicidad en base a lo que la genera (estar contentos, sentirse queridos, jugar con los amigos, etc.), no es necesario más.

En el caso que esta actividad se lleve a término con adolescentes sí se trabajará la definición más completa de felicidad, pero partiendo de un debate previo por medio de las siguientes preguntas más adecuadas a su edad: ¿Qué personas pensáis que son las más felices?, ¿en qué momentos de esta semana os habéis sentido felices?, ¿qué necesitamos las personas para ser felices?, etc.

Pasada esta fase introductoria, de acercamiento conceptual al término felicidad, se pasará al trabajo sobre este estado afectivo durante tres meses. A lo largo del primer mes se sugiere que al final del día el maestro invite a los alumnos a que apunten en su libreta "Contador de la felicidad" los momentos del día en que se han sentido felices. Una vez los alumnos han anotado sus momentos felices del día el maestro recoge las libretas sin pedir explicaciones y sin hacer ningún comentario.

Pasado el primer mes, los alumnos continúan llenando su libreta de momentos de felicidad al final del día, pero se les da la siguiente instrucción: durante el día estratégicamente pueden generar en sí mismos momentos de felicidad para que su contador diario incremente. En la medida que se trabajen las siguientes actividades del capítulo se irán descubriendo maneras para estimular la felicidad, generarse emociones positivas, potenciar el optimismo, implicarse más con las personas o actividades que tienen sentido, etc.

Pasado el segundo mes, los alumnos continúan llenando su libreta de momentos felices al final del día, pero se les da una nueva instrucción, que se suma a la instrucción del mes anterior: en la libreta anotarán también qué han hecho para hacer a los demás felices.

Así que el propósito de este tercer mes no es sólo ser consciente de los momentos de propia felicidad y generárselos consciente y responsablemente, sino que generarlos en los demás, aprendiendo a verse a sí mismos como promotores de felicidad.

Orientaciones: Se sugiere que se comunique a los padres los propósitos de cada uno de los tres trabajos sobre la felicidad no sólo para informarles al respecto de ellos, sino también para sensibilizarles en la importancia de tomar la responsabilidad, la autonomía y el protagonismo de la propia felicidad y así generarla más en uno mismo y posteriormente tomar la responsabilidad de querer generarla en los demás.

La identidad positiva

Fundamentándonos en el modelo de la psicología constructivista y del humanismo, concretamos la identidad positiva como la definición que uno tiene de sí mismo, una definición positiva, potenciadora e inspiradora de posibilidades, fundamentada en los talentos, fortalezas y competencias; así como dos actitudes ante la vida: la conciencia plena y el optimismo. Siendo así, en la identidad positiva, trabajaremos tres aspectos por medio de las actividades propuestas y sus correspondientes reflexiones: el yo positivo, la conciencia plena y el optimismo.

El yo positivo

El yo positivo es la definición que cada uno hace de sí mismo. Según lo que valoramos de nuestras experiencias y de cómo son las personas

tendemos a vernos y a definirnos con adjetivos potenciadores, positivos, talentosos, o con adjetivos negativos, limitadores, o incapacitantes.

La definición de nosotros mismos tiene importancia en la medida que se puede producir el fenómeno de la profecía de autocumplida. Existe la tendencia a que nos esforcemos en conseguir lo que creemos que nos merecemos o somos capaces de conseguir, y de no esforzarnos por aquello que sentimos que no nos corresponde, o que no merecemos, o que seremos incapaces de conseguir.

Es, pues, de significativa importancia que los padres y educadores potenciemos en los niños y adolescentes una definición y valoración de sí mismos que les permita tener una autoestima positiva y suficiente para generar circunstancias para ser más felices y relacionarse más positivamente con los demás.

Actividad "Hago vs. soy"

Objetivos

Tomar consciencia de como la propia identidad está llena de adjetivos negativos que las personas recibimos de los demás o que nos autoatribuimos.

Cuestionarnos la certeza e idoneidad de estos adjetivos negativos.

Aprender a reformular las autocríticas.

Edad recomendable: A partir de los 10 años.

Materiales: Libreta, pizarra y una bocina.

Procedimiento: Se invita a los alumnos a que por parejas hagan una lista de "eres" y "soy". Se trata de hacer dos columnas en una hoja, en una columna se colocarán los "eres", y en la otra los "soy". En la columna del "eres" ambos niños escribirán aquello que les dicen que son (listo, espa-

bilado, creativo, alegre, desordenado, despistado, tremendo, etc.); en la columna "soy" ambos niños escribirán aquello que se dicen a sí mismos que son. Al terminar con la lista subrayarán con el color verde los "eres" y "soy" que vayan seguidos de positividad, y en rojo los "eres" y "soy" que vayan seguidos de negatividad.

El maestro va a presentarles el caso de Sergio, un niño de su edad que se fue a casa un poco triste una tarde porque sus amigos le habían dicho que era un payaso. Según Sergio él no es payaso, él puede ser muy discreto, y formal, y serio, pero también le gusta hacer de vez en cuando bromas, y hacer reír a los demás, y hacer chistes.

El maestro les preguntará a los niños qué piensan y si sólo por el hecho de hacer las cosas que Sergio hace éste ya es un payaso. El debate el maestro lo irá dirigiendo hacia la diferencia entre ser y hacer. El ser implica que aquello que es, se es siempre y no se puede cambiar; el hacer, al implicar una acción, quiere decir que se puede cambiar de acción o actitud, así pues hay posibilidades de cambio.

Hecha esta reflexión, en la pizarra cada día o unos cuantos días por semana el maestro con los alumnos trabajarán la reformulación de lo que son (negativamente) por lo que hacen. Así pues si alguien tiene la frase "soy desordenado", el maestro preguntará "qué haces para que tus papás (o quien se lo diga) te digan que eres desordenado" y se irán apuntando a la pizarra todas las acciones. Se invitará a los niños a que a partir de ahora sustituyan los mensajes que se mandan de lo que son negativamente por mensajes sobre lo que hacen negativamente.

El maestro les preguntará qué cambia en ellos si se dicen a ellos mismos "soy un despistado" o "tengo desordenado mi pupitre o mi habitación". De esta forma se pretende identificar que con este cambio su identidad se protege, vaciándose de mensajes negativos, para sustituirlos por acciones o conductas a mejorar.

A partir de esta actividad se sugiere al maestro que cada vez que oiga de los alumnos alguna frase del tipo "eres + adjetivo negativo" les llame la atención y les invite a reflexionar sobre la acción a la que se refieren. Para

alarmarles, cada vez que el maestro oiga este tipo de críticas de los alumnos puede hacer sonar una bocina, para promover que tomen conciencia de los términos que utilizan.

Incluso un día a la semana puede tener la bocina un alumno diferente y que sea su responsabilidad avisar al grupo de cuando alguien formula una frase de estas características.

Orientaciones: Se sugiere que se informe a los padres de esta manera positiva de hacer críticas constructivas a sus hijos: enfatizar las acciones que no les gustan de ellos o que quieren que cambien en lugar de criticarles por lo que son (puesto que criticar lo que uno es genera una identidad negativa, limitadora). Igualmente se sugiere que en casa los padres faciliten que sus hijos no se critiquen entre ellos o les critiquen a ellos por lo que son, sino por lo que hacen. Se sugiere que esta actividad vaya acompañada de la siguiente.

Actividad "Áreas de mejora"

Objetivos

Activar la responsabilidad ante el propio cambio.

Decidir qué actuaciones quieren mejorar de sí mismos y accionar el cambio.

Edad recomendable: A partir de los 10 años.

Materiales: Mural "Áreas de mejora", celo, pegamento y papeles para escribir en ellos cada una de las acciones de mejora.

Procedimiento: El maestro pide a los niños que enseñen a sus padres o adultos de referencia la lista de conductas o actitudes negativas de la actividad anterior. El niño decidirá junto a ellos cuál de las conductas o actitudes negativas quiere cambiar a lo largo del próximo mes.

El maestro les ofrecerá la siguiente idea: detrás de aquello que no nos gusta de nosotros hay un área de mejora a desarrollar. Nada es definitivo en nosotros, y si dedicamos tiempo, acciones y determinación podemos cambiar conductas, actitudes, formas de reaccionar y de funcionar en general. Así que las críticas que nos hagamos no son más que una invitación a mejorar; nos estamos construyendo cada día, y nuestra mejora dependerá del tiempo que destinemos a mejorar, y del acierto en las estrategias de mejora concretadas.

El alumno se reunirá de nuevo con sus padres o adultos de referencia y junto a ellos definirá tres acciones que le permitan desarrollar su área de mejora en la dirección que desea.

Las condiciones para que las acciones sean adecuadas son: que las acciones estén formuladas en positivo ("a partir de ahora cuando llegue a casa dejaré la mochila en su sitio y la chaqueta y los zapatos en el armario" en lugar de "no dejar las cosas por el medio"); que sean realizables desde el primer día ("dejaré mi chaqueta en el colgador de la entrada de casa y los zapatos en el zapatero del recibidor" en lugar de "los papás comprarán un armario que colocarán en la entrada, cuando lo tengamos colgaré allí mi chaqueta"); que sean sencillas de realizar y bien comprendidas por el niño ("al terminar unos deberes guardaré en la mochila el libro y la libreta y sacaré de ésta el material que necesite para trabajar otra asignatura" en lugar de "cada asignatura tendrá en la estantería su lugar, cuando termine de trabajar una de ellas colocaré el material en la estantería y al hacerme la mochila para el día siguiente cogeré de cada estantería lo que necesite").

Una vez identificadas las tres acciones para desarrollar el área de mejora, cada alumno escribirá en un papel con letras grandes una acción y las irá colgando en el mural "Áreas de mejora" que estará colgado en una de las paredes del aula.

Igualmente en casa habrá un lugar (en la nevera, en un armario, en una pared, etc.) dónde el niño colgará los tres papeles con las tres acciones a realizar para que tanto él como los padres o adultos de referencia tengan presente las tres acciones a realizar.

Pasado un mes, el alumno evaluará sus tres acciones, así como el maestro y los padres o adultos de referencia y se sacará una conclusión al respecto de su trabajo de mejora.

Orientaciones: Se sugiere que en casa no sea sólo el alumno quien tenga áreas de mejora y acciones a mejorar, sino que se convierta en una actividad para todos los componentes de la casa. Así el niño ve y acepta que todos estamos en constante evolución y mejora.

En resumen, para trabajar la identidad positiva trabajaremos los siguientes aspectos: eliminar las autocríticas centradas en lo que somos, promoviendo las críticas centradas en lo que hacemos; y promover la reformulación de críticas por áreas de mejora y trabajar para mejorarlas.

Mindfulness (consciencia plena)

Mindfulness es una palabra que procede del inglés y que se ha traducido por consciencia plena, atención plena o atención consciente. Se entiende como la presencia atenta, la consciencia plena y reflexiva al respecto de lo sucede en el momento actual.

El propósito de la atención plena es que la persona se centre en el presente, en lo que percibe y siente, sin valorarlo, ni juzgarlo, con la finalidad de aceptarlo y respetarlo, sin pretender evitarlo o controlarlo.

La atención plena requiere, pues, de atención al presente, de apertura a la experiencia y a las sensaciones y emociones que ésta despierta en uno mismo, de aceptación incondicional y de renunciar al control.

Actividad "Consciencia plena"

Una de las formas que tenemos para entrenar la conciencia plena o *mindfulness* es practicar la meditación. Richard Davidson, en su laboratorio de la Universidad de Wisconsin-Madison, concluyó que las perso-

nas que están meditando activan una área específica de la parte prefrontal izquierda del cerebro, área responsable de los sentimientos positivos como la alegría y el entusiasmo. En general son personas con más predisposición al bienestar y la felicidad; y con menor índice de ansiedad y con un más efectivo sistema inmunitario.

Objetivos

Tomar consciencia del cuerpo y de la respiración.

Tomar consciencia del silencio.

Identificar los beneficios sentidos de la meditación a nivel de afrontamiento a las adversidades, a nivel emocional y a nivel social (para los más mayores).

Edad recomendable: De los 5 años en adelante.

Materiales: Música relajante.

Procedimiento: Se establece una rutina (una vez al día, o un par o tres de veces a la semana, siempre en el mismo momento) de poner atención al cuerpo y a la respiración por medio del silencio o con música relajante (volumen bajo). Los niños poco a poco adquirirán el hábito de sentarse en posición relajada pero ergonómica (espalda apoyada en el respaldo, piernas y brazos descruzados apoyados en los muslos o en la mesa, barbilla relajada apuntando al estómago y labios ligeramente separados), con los ojos cerrados y escuchando el silencio o la música relajante.

Una vez colocados en esta posición adecuada para la práctica de la consciencia plena, el maestro entre 2 y 5 minutos (depende de la resistencia del grupo) da indicaciones sencillas y cortas al respecto de qué deben observar los niños. Inicialmente se sugiere que las indicaciones sean referidas a sensaciones del cuerpo (la respiración, como el vientre se hincha y

se deshincha, la ligereza de las piernas y los brazos, etc.); en la medida que estas indicaciones les resulten sencillas se irán añadiendo meditaciones especiales para niños (de corta duración y que les inviten en poner atención a aspectos diferentes de su cuerpo, como la sonrisa de los demás, la paz, las emociones que no nos gustan etc.). Las indicaciones a darles es que sigan las instrucciones y que visualicen lo que escuchen sin valorar ni juzgar lo que están viendo, simplemente tratando de observar con atención y con detalle, y aceptando aquello que visualicen.

Periódicamente, tras la actividad se preguntará a los alumnos cómo viven la meditación, si les gusta, si se sienten cómodos, si se duermen, qué cambios notan en ellos antes y después de realizarla, etc. (aunque no encuentren inicialmente la respuesta a sus cambios es importante seguirles preguntando al respecto de éstos, con el tiempo su conciencia corporal y emocional se irá desarrollando y podrán dar respuesta a las preguntas).

En la medida que sean mayores se sugiere ir alargando el tiempo de la meditación y que las temáticas sean cada vez más parecidas a las temáticas que se trabajan en las meditaciones de los adultos (la reconciliación, la paz interior y la paz en el mundo, perdonarse, liberarse de los miedos, etc.). En el caso de los más mayores se sugiere que periódicamente se reflexione al respecto de estos temas tras la meditación y que se lleguen a conclusiones prácticas (qué hábitos podemos llevar a cabo para aumentar el perdonarnos, o el librarnos de los miedos, etc.).

Las reflexiones posteriores a la experiencia de meditar es recomendable que vayan dirigidas a la aceptación de lo que han visualizado, a la concreción de lo que han visualizado (para invitarles a que cada vez su atención sea más plena), a valorar cómo se abren a la experiencia de visualizar lo que se les indica y a reflexionar sobre la necesidad de autocontrol.

Orientaciones: En el caso que se crea oportuno, y que se valore como un complemento estimulante para los niños, se puede invitar a alguno de ellos a que sea quien dirija las instrucciones de la meditación con ayuda del maestro.

Actividad "El monje Matthieu"

Objetivos

Activar al sabio que los niños llevan dentro.

Reflexionar resolutivamente al respecto de los conflictos o dificultades.

Aprender por observación de modelos "sabios".

Edad recomendable: A partir de los 10 años.

Materiales: Una fotografía del monje Matthieu Ricard, fotografías de otros sabios, celo y tijeras.

Procedimiento: Se les explica a los alumnos quién es Matthieu Ricard, el monje asesor del Dalai Lama. Se le considera la persona más feliz del mundo, según investigaciones de Richard Davidson. Se les enseña la fotografía y se cuelga la fotografía en un lugar del aula visible para todos. Se les explica que es un sabio de la positividad, del optimismo, de la alegría y de la serenidad, y como tal le pediremos consejo cada vez que nos enfrentemos a una adversidad o a una dificultad compleja.

Así, cada vez que el maestro lo considere oportuno ante una disputa, un conflicto o cualquier situación en que se considere adecuado, el maestro preguntará a los niños qué piensan que el sabio monje Matthieu les diría, y se van recogiendo las propuestas que los niños van sugiriendo del monje hasta que se vaya encontrando la propuesta o propuestas idóneas.

Se les pregunta a los niños si a parte del monje Matthieu tienen cerca otras personas que consideren sabias y que les dan buenos consejos (abuelos, tíos, papás, etc.). Se invita a los niños a que traigan las fotografías de estas personas y se colgarán alrededor de la fotografía del monje Matthieu, y se irá elaborando el rincón del sabio; cada vez que se considere oportuno se reflexionará al respecto de cuál sería el consejo o lo que les dirían los sabios ante la situación en que se encuentran los niños.

El optimismo

El optimismo se define como una característica personal que predispone a una interpretación favorable, esperanzadora y confiada de los acontecimientos de la vida y del futuro. Es la tendencia a esperar que el futuro depare resultados favorables. El optimismo nos facilita enfrentar las dificultades con buen ánimo, perseverancia, confiando en nuestras capacidades, posibilidades y éxito. Mientras el optimismo busca la positividad y las ventajas de las experiencias, el pesimismo se empeña en buscar inconvenientes y dificultades.

Actividad "Ranita SÍ y ranita NO"

Objetivos

Sensibilizar en actitudes y mensajes optimistas.

Activar el pensamiento positivo.

Edad recomendable: De los 6 a los 10 años.

Materiales: El cuento de las dos ranitas, pizarra, papeles, una cartulina y el Botiquín de frases.

Procedimiento: El maestro les explica el cuento de las dos ranitas, la ranita SÍ y la ranita NO: las dos ranitas estaban paseando por las orillas de uno de los ríos más grandes del pueblo donde vivían. En la otra orilla unas ranitas amigas estaban celebrando una fiesta; ellas querían cruzar el río, pero este era tan grande que era evidente que les costaría mucho hacerlo solas.

De repente vieron a una tortuga que estaba en medio del río, y le preguntaron si las podría llevar. La tortuga dijo que sí, pero que ellas tenían que llegar hasta donde ella estaba, porque estaba tan cansada que no podría ir y volver.

La ranita SÍ no se lo pensó dos veces, se lanzó al agua y se esforzó para nadar hasta donde estaba la tortuga, se iba diciendo que llegaría, que ella podía, que tenía fuerzas y energía, que no estaba tan lejos, que merecía la pena, y que después del esfuerzo se lo pasaría fenomenal en la fiesta. Y llegó.

La ranita NO se pasó un rato preguntándose si podría, si no se cansaría, si sería capaz, si el agua no estaría muy fría, qué pasaría si no podía aguantar más el cansancio, si la fiesta merecía la pena, se acordó de las veces que intentó cruzar el río y no lo consiguió, etc.; mientras, la tortuga y la ranita SÍ ya habían llegado a la fiesta y estaban disfrutando con sus amiguitas. Y ella no llegó.

El maestro pregunta a los niños qué ranita les gustó más y qué es lo que les gustó de ella; también pregunta qué le pasó a la ranita NO. El maestro hace un paralelismo entre lo que le sucedió a la ranita NO y lo que les sucede a los niños cuando se dicen que no sabrán hacer algo, que es muy difícil, que no lo conseguirán, cuando sienten miedo de equivocarse, y ni siquiera lo intentan.

Durante la reflexión, el maestro, por medio del ejemplo de las ranitas, expone la importancia de los mensajes que nos decimos de nosotros mismos, de nuestras capacidades y posibilidades de logro; y se dirige la reflexión a la conclusión de que cuanto más positivos, optimistas y realistas sean los mensajes que nos decimos más posibilidades de estar tranquilos y de hacer bien los ejercicios.

El maestro propone que todos juntos busquen qué frases ayudaron a la ranita SÍ a conseguir llegar donde estaba la tortuga; y qué frases no ayudaron a la ranita NO a saltar al agua. Se recomienda releer el cuento para facilitar la identificación de los mensajes; mientras los van encontrando el maestro los escribe en la pizarra. Una vez identificadas las frases el maestro propone que entre todos piensen qué frases les diría la ranita SÍ ante un ejercicio difícil y se apuntan a la pizarra también. Por ejemplo, frases como “voy a poder hacerlo”, “voy a intentarlo”, “yo sé hacer muchas cosas”, “mis papás confían en mí”, “ya soy grande”, “merece la pena”, etc.

Una vez estén todas las frases recogidas en la pizarra se escriben una por una en un papel y se introducen en el "Botiquín de frases" (una caja de cartón o de madera fácil de abrir).

De entre todas las frases de la pizarra votan las que más les hayan gustado. Con las frases preferidas elaboran entre todos una canción corta (partiendo de alguna melodía conocida por todos). La letra de la canción (con el título que escojan) se cuelga en la pared y periódicamente se cantará, con la condición de cantarla con los ojos cerrados, centrados, sin moverse ni gritar y permaneciendo en silencio tras cantarla e iniciando la tarea que toque (predisposición física a la concentración).

Se explica que siempre que alguno de ellos necesite una frase positiva para iniciar una tarea puede abrir el "Botiquín de frases" (una caja o recipiente cerrado donde se guardarán las frases) y seleccionar la que más le guste. En algunas situaciones el maestro puede aconsejar al niño, según su reacción ante una actividad, ir a buscar una frase de la ranita SÍ.

Orientaciones: Se sugiere cantar a diario la canción para que los niños la aprendan y la entiendan como un recurso para predisponerse positivamente a realizar un ejercicio o actividad. Para los niños más mayores se sugiere cambiar el personaje de las ranitas por otros personajes que les sean más cercanos y familiares, quizás cantantes de algún grupo de música, o actores de series o películas, etc.

Actividad "Gente SÍ, gente NO"

Objetivos

Sensibilizar en actitudes y mensajes optimistas.

Descubrir las diferencias entre el pesimismo y el optimismo.

Activar el pensamiento positivo.

Edad recomendable: A partir de los 13 años.

Materiales: Cartulinas, colores, tijeras y gomas para catar una máscara.

Procedimiento: Se introduce la temática del pensamiento positivo o optimista, y el pensamiento negativo o pesimista. Se les explica que las mentes producen pensamientos que pueden ser de ambos tipos, y se les incita a reflexionar al respecto de qué tipo de pensamientos piensan que son los más productivos, los más útiles y preferibles. Se comentará, también, que los pensamientos a veces se producen en la mente de forma muy rápida, pero que a pesar de ello se pueden reformular, se puede hacer cambios en ellos. Por ejemplo podemos hacer el cambio de positivizar un pensamiento negativo. Se les pide que para el próximo día traigan una lista de diferencias entre las personas que piensan optimistamente y las personas que piensan negativamente. La lista se pide que la hagan junto a sus padres o cuidadores.

Al día siguiente se reunirán en grupos de 4 personas y compartirán las características de uno y otro estilo de pensamiento, y se compartirá con todo el grupo. El maestro en la pizarra irá tomando nota de las características que definen a uno y otro.

Tras la exposición de características personales, cada persona dibujará un par de caras (que posteriormente utilizarán, así que han de ser del tamaño de su cara y se atarán con una goma para que se les aguante en la cabeza). Una será su cara del personaje SÍ (el optimista) y una cara del personaje NO (el pesimista).

Cuando ya estén diseñadas las máscaras, el maestro va a pedir a todos los niños que se coloquen la máscara del personaje NO y propondrá una situación: el maestro acaba de decirles que han eliminado una excursión y en lugar de ir de excursión se quedarán en la escuela.

Todos los niños deben expresar opiniones, emociones e ideas propias de su máscara, la del pesimismo. Después les pide que se pongan la máscara del personaje SÍ y que expresen lo que piensan ahora de esta situación, viéndola desde el prisma del optimismo.

Se pueden trabajar más situaciones o bien se puede guardar cada niño sus dos máscaras y cuando el maestro considere oportuno hacer otra práctica de optimismo les va a pedir que se coloquen las máscaras y piensen según su personaje. Esta puede ser una buena manera de canalizar negatividad cada vez que el maestro les comunique alguna noticia que intuya que no les va a gustar.

Orientaciones: Se sugiere que a los padres o cuidadores no sólo se les agradezca su participación, sino que se les devuelva el resumen de las características que todo el grupo de la clase ha identificado para cada estilo de pensamiento. En las prácticas de optimismo, si los alumnos se olvidan de hacer alguna reflexión propia de los optimistas, se sugiere que el maestro se la recuerde, para que vayan interiorizándola y con el tiempo salga de ellos.

Actividad "Lectura +"

Objetivos

Sensibilizar en actitudes y mensajes optimistas.

Descubrir las diferencias entre el pesimismo y el optimismo.

Activar el pensamiento positivo.

Edad recomendable: A partir de los 10 años.

Procedimiento: Se organizan grupos de 4 personas y se pide a cada grupo que piense en 2 adversidades que les haya pasado a sus miembros o que les pudiera pasar. El maestro recoge todas las adversidades y una a una la trabajan todos juntos (se sugiere que se haga a lo largo de un mes, o de un trimestre). El maestro leerá la adversidad y cada grupo recibirá la indicación de hacer una lectura optimista o pesimista de la adversidad preguntándoles "¿Qué tiene de positivo esta situación?" y "¿Qué tiene de negativo?".

Una vez hayan trabajado la lectura que les corresponde, comparten con todo el grupo de la clase sus lecturas, de forma que de cada adversidad se recogerán ideas varias para hacer una lectura optimista e ideas varias para hacer una lectura pesimista.

Periódicamente se puede trabajar una o dos adversidades, y al terminar la actividad se invita a la reflexión de los alumnos preguntándoles qué les aporta cada una de las lecturas.

Orientaciones: Si para los grupos puede resultarles de utilidad, se escribirán en la pizarra las características de cada estilo de lectura que surjan de lo que cada grupo aporte para que se comprendan y se interioricen.

Actividad "Modelos de bienestar"

Objetivos

Crear modelos de bienestar (características internas y externas del personaje modelo).

Cuestionarse qué características de los modelos pueden introducirse en la propia vida.

Edad recomendable: A partir de los 10 años.

Materiales: Revistas y periódicos, y pizarra.

Procedimiento: Se organizan grupos de 4 o 5 niños. Cada grupo selecciona una fotografía (extraída de revistas o periódicos que aporta el maestro) de un niño/a expresando bienestar.

A partir de las fotografías todos, con la ayuda del maestro, crean un modelo común a los personajes: ¿Cómo se llaman? ¿Dónde viven? ¿Qué características tienen que les ayudan a sentirse bien tan a menudo (por ejemplo: alegres, juguetones, etc.)? ¿Cómo son con sus papás para sentirse

bien en casa (por ejemplo: cariñosos, dicen la verdad, etc.)? ¿Cómo son con sus amiguitos para sentirse bien con ellos (divertidos, ayudan, etc.)? ¿Cómo se comportan en la escuela para sentirse bien en ella (colaboran, escuchan, etc.)?

El maestro escribe en la pizarra las características comunes a todos los grupos. Tras la construcción del modelo de niño que se siente bien, se estimula la reflexión; posibles preguntas para la reflexión podrían ser: ¿os gustaría ser amiguito de estos niños? ¿qué os gusta de ellos? ¿Esto que os gusta de ellos es lo que les ayuda a llevarse bien con los demás y a sentirse bien? ¿Nosotros somos alegres como los personajes? ¿Y juguetones? ¿Y cariñosos? (preguntar por todos los adjetivos) ¿qué podríamos copiar de estos niños para sentirnos bien? ¿si con los demás no somos alegres, ni juguetones, ni cariñosos, ni decimos la verdad, ni les escuchamos… podemos sentirnos bien con ellos? ¿En qué os gustaría pareceros a ellos? ¿Qué podríamos hacer para parecernos más a ellos?

La finalidad es acompañar reflexivamente a los niños a la conclusión de que la actitud, comportamiento y forma de ser ayuda a sentir mayor bienestar. El trabajo dirigido a la globalidad de la identidad positiva incluye, tal y como hemos visto, el trabajo del yo positivo, la atención consciente y el optimismo.

La vida positiva

A continuación presentamos las propuestas prácticas de un trabajo dirigido a la vida positiva, que engloba tres características: la vida con emociones positivas, la vida con implicación y la vida significativa (con sentido).

La vida con emociones positivas

Una de las formas más simples de definir el nivel de felicidad de una persona es hacer el siguiente cálculo: restar de los momentos de felicidad (emociones positivas) los momentos de malestar (emociones negativas). El resultado final será el nivel de bienestar y felicidad que la persona vive. La prime-

ra propuesta para fortalecer una vida positiva es la de tomar la responsabilidad de incrementar las emociones positivas que vivimos las personas en el día a día, así como de facilitar emociones positivas en los demás.

Los efectos de las emociones positivas en la vida de las personas van más allá de la simple vivencia emocional agradable; las emociones positivas tienen efectos neurofisiológicos, en la secreción de sustancias químicas; tienen efectos en la cognición y en las relaciones con uno mismo, las relaciones con los demás y el enfrentamiento a las adversidades (Fredrickson, 2001). Y es que bajo la influencia de las emociones positivas, las personas tendemos a:

- Ser más benevolentes con nosotros mismos (Mischel, Coates y Raskoff, 1968).
- Tenemos mayor acceso a la información positiva que el cerebro ha procesado y guardado, por tanto nos sentimos más optimistas, valoramos los acontecimientos de forma más positiva que de normal, y actuamos de acuerdo con esta positividad, manifestándonos más amigables (Cortese).
- Nos expresamos más agradablemente ante los demás (Veitch y Griffith, 1976).
- Mostramos mayor deseo de iniciar conversaciones con los demás, y de ser prosociales (más sociales, cooperativos y con tendencia a ayudar a los demás) (Isen, 1987).
- Hacemos más donaciones en obra social y caridad (Isen, 1970).

Actividad "Animales contentos"

Objetivos

Experimentar emociones positivas en grupo.

Expresar las emociones positivas sentidas.

Edad recomendable: De 3 a 6 años.

Materiales: Espacio para poder bailar; la canción para cantarla y bailarla.

Procedimiento: Periódicamente, al final del día justo antes de que los niños se marchen a sus casas, el maestro les propone ser unos animales contentos. Hacen espacio en el aula para que cada niño ocupe el lugar que quiere y represente a un animal que le guste (cada día puede escoger el que les apetezca; incluso el maestro puede sugerirles los nuevos animales que vayan aprendiendo en clase). Estos animales tienen una peculiaridad, ¡son los animales contentos! Pasaron el día en la escuela, aprendieron, se divirtieron y estuvieron con sus amiguitos. Y ahora se van a casa a seguir disfrutando con sus familias. Cuando todos los niños representan a su animal todos juntos cantan y bailan una canción que les guste y conozcan todos, que sea animosa y les divierta y que sirva para despedir el día, sentir bienestar y transmitirlo a las familias. Es importante estimular el contacto entre ellos.

Dado que es una actividad para vivir y centrarse en la emoción del bienestar antes de marcharse a casa no se recomienda hacer ninguna reflexión posterior, es preferible que la reflexión al respecto de qué es lo que les gusta de esta actividad y qué emociones positivas les aporta (se sugiere ir incorporando conceptos como la alegría, la euforia, la ilusión, etc.) se haga al día siguiente.

Actividad "Desfile de bienestar"

Objetivos

Experimentar emociones positivas en grupo.

Expresar las emociones positivas sentidas.

Edad recomendable: De los 6 a los 10 años.

Materiales: Espacio en el aula para desfilar.

Procedimiento: Inicialmente se pide a los niños que identifiquen los estados emocionales que el maestro representa facialmente (enfado, bienes-

tar, tristeza, ternura, etc.); acto seguido se reflexiona al respecto de cómo el cuerpo, la cara, la voz transmiten nuestras emociones.

Se les pregunta qué emoción expresada por el maestro les gustó más. La respuesta previsible es la emoción del bienestar o de la alegría o felicidad. Tras introducir la emoción del bienestar y los efectos que tiene, el maestro propone el "Desfile del bienestar". En medio del aula se hace un pasillo por dónde desfilarán los alumnos uno a uno, mientras los demás les están mirando.

El primer desfile es sobre las caras del bienestar; el maestro y los niños buscarán expresiones de cara que transmitan el bienestar. Votan la que más les guste y todos desfilan con esa cara.

El segundo desfile es sobre las palabras del bienestar; el maestro y los niños buscan palabras o adjetivos que expresen lo bien que están. Votan los que más les gusten y todos desfilan gritándolos, con la expresión facial del desfile anterior.

El tercer desfile es sobre hablar del bienestar; el maestro y los niños buscan frases para responder cuando sus papás, abuelos, amiguitos u otros les pregunten por cómo están, y ellos quieran explicar su bienestar. Votan la frase que más les guste y todos desfilan diciendo la frase, con la expresión facial del desfile anterior.

Finalmente, el cuarto desfile es sobre los amigos y el bienestar; el maestro y los niños buscan qué hacen con sus amigos cuando se sienten en bienestar. Votan la actitud, conducta o expresión que más les guste y todos desfilan por grupos reproduciendo la expresión seleccionada.

Orientaciones:

Si los niños quieren repetir la experiencia del desfile, podría repetirse en la próxima fiesta que se celebre el centro escolar. En el caso que así sea, para introducir la experiencia se sugiere que alguno de los niños o el maestro, lea un escrito redactado por el grupo al respecto del aprendizaje emocional generado por el "desfile del bienestar".

Actividad "Crear emociones"

Objetivos

Generar emociones positivas a los demás.

Experimentar emociones positivas en grupo.

Edad recomendable: A partir de los 10 años.

Materiales: Lo que cada grupo necesite.

Procedimiento: Se trabaja con los alumnos lo que son las emociones, y los tipos de emociones que hay (las que nos son favorables y nos gustan y las que nos son desfavorables y no nos gustan), y se ponen ejemplos variados de cada una de ellas. Se organizan grupos de cuatro personas y se les pide que cada grupo elabore una lista de emociones, sentimientos o sensaciones que les gustan, que les son agradables.

Una vez cada grupo haya compartido las emociones o sensaciones placenteras que más les gusten, se concluirán las que han sido más repetidas por todos los grupos, en definitiva las que más comunes son a toda la clase. Y se pedirá que una vez por semana un grupo prepare alguna actividad, sorpresa, etc. que tenga por finalidad generar una de las emociones positivas que como grupo más les gusta. Se les dice que tendrán 10 minutos de tiempo y que si necesitan algún recurso excepcional lo comuniquen al maestro con antelación para que puedan usarlo.

Orientaciones:

Se sugiere que el maestro, si tiene la oportunidad, filme la actividad de cada grupo y cuando se considere necesario o útil se visione para recordar que juntos saben disfrutar y que a pesar de las diferencias que puedan tener les une las ganas de ser felices.

Actividad "El momento de las gracias"

El agradecimiento es una de las emociones que más correlaciona con la percepción de bienestar, de satisfacción y felicidad. Entrenar la emoción del agradecimiento y agradecer a los demás cualquier detalle es una forma de comunicación afectiva positiva.

Objetivos

Reconocer el significado emocional de la palabra "gracias".

Hacer uso de este término de forma natural.

Edad recomendable: Del año y medio a los 4 años.

Materiales: Muñecos con los que jueguen habitualmente.

Procedimiento: Cada día en el aula habrá un momento para que los muñecos se den las gracias. El maestro cogerá a unos cuantos de los muñecos con los que los niños juegan habitualmente y mientras los niños están sentados en círculo y atentos, el maestro empieza a explicarles por qué razones unos y otros muñecos quieren darse las gracias entre ellos (por que se han ayudado cuando uno se ha caído al suelo y se ha hecho un poco de daño, por que han compartido su merienda con uno de ellos que se la había olvidado en casa, porque uno de ellos tenía frío y otro le ha dejado su jersey, etc.). Cada vez que el maestro explica la razón todos los niños a la vez dirán "¡Gracias!".

Sería interesante que el maestro recoja situaciones reales de los niños por las que podrían estar agradecidos entre ellos y las utilizara con los muñecos con la finalidad que lentamente los niños identificaran experiencias diarias que viven como razones para estar agradecidos.

Poco a poco se sugiere que la palabra "gracias" se vaya introduciendo en la cotidianidad del aula, en la relación entre los niños, entre niños y maestros y entre maestros y papás.

Orientaciones: Se sugiere informar a las familias que se está trabajando en la cultura del agradecimiento para que apoyen este propósito desde casa.

Actividad "Te quiero dar las gracias"

Objetivos

Incrementar el uso del término "gracias" de forma natural.

Identificar la emoción del agradecimiento.

Incrementar la emoción del agradecimiento.

Edad recomendable: A partir de los 6 años.

Procedimiento: Periódicamente, de una a dos veces por semana, se dedica en el aula el tiempo de dar las gracias: cada niño piensa a quién de sus compañeros quiere dar las gracias y explica la razón por la que le da las gracias.

Cada vez no puede dar las gracias al mismo niño; en el caso que alguno de ellos se quede sin saber a quién dar las gracias, el maestro puede sugerirles algún niño que haya detectado que le ha ayudado de alguna forma.

En una primera práctica, aparte de dar las gracias pintarán las "gracias", y por medio de los dibujos el maestro reflexionará con ellos al respecto de la emoción del agradecimiento, de lo que nos pasa cuando sentimos que alguien está haciendo algo por nosotros desinteresadamente.

El maestro dará las gracias a unos cuantos niños también, a cada uno explicándole la razón del agradecimiento. A cada sesión los niños a quien agradecerles lo que hicieron serán diferentes, de forma que tras unas cuantas sesiones les haya agradecido algo a todos.

Orientaciones: Se sugiere informar a las familias que se está trabajando en la cultura del agradecimiento para que apoyen este propósito desde casa. Cuando esta actividad esté bien integrada, y en la medida que la edad sea más avanzada se sugiere pasar a la actividad siguiente de agradecimiento.

Actividad "Gracias por hacerme sentir así..."

Objetivos

Incrementar el uso del término "gracias" de forma natural.

Identificar la emoción del agradecimiento.

Incrementar la emoción del agradecimiento.

Comunicar los propios sentimientos.

Edad recomendable: A partir de los 13 años.

Materiales: La caja de las gracias, y la canción *Gracias a la vida*, de Mercedes Sousa.

Procedimiento: Periódicamente, se dedica en el aula el tiempo para dar las gracias: cada alumno piensa a quién de sus compañeros o maestros quiere dar las gracias y explica la razón por la que le da las gracias y cómo se sintió y qué le facilitó la ayuda del compañero (este último componente del agradecimiento es relevante que se tenga en cuenta cuando se escriba la nota).

En lugar de comunicárselo oralmente se lo comunicará por escrito y se pondrán los papeles en la "Caja de las gracias". De vez en cuando se abrirá la "caja de las gracias" para leer unos cuantos mensajes, que pueden estar firmados o ser anónimos, como se considere preferible.

A modo de reflexión, se sugiere sensibilizar en el agradecimiento a la vida por las oportunidades que les está ofreciendo, por las familias dónde nacieron, por los amigos que tienen, etc. Cuanto más profundo y abstracto sea el agradecimiento con la vida (sin obviar el agradecimiento concreto a las personas que nos ayudan) más percepción de satisfacción con la vida y bienestar tiene la persona). Una canción que puede inspirar esta reflexión es *Gracias a la vida*, de Mercedes Sousa. El maestro escribirá también sus agradecimientos, que es importante que se repartan entre todos los alumnos.

Orientaciones: Si al leer los mensajes siempre son los mismos alumnos los que reciben agradecimientos y los que no los reciben, de forma respetuosa (y siempre que se considere oportuno), se podría reflexionar al respecto de qué actitudes cooperativas y prosociales tienen unos y otros.

La vida con implicación

La vida positiva puede potenciarse con la implicación personal. Cada persona puede implicarse en actividades, con personas, retos, proyectos, etc., que aporten sentido y significado a la vida. La práctica de la implicación deseada y escogida aporta satisfacción, motivación, compromiso y el sentimiento de pertenecer a un proyecto, grupo o reto que despierta interés, vinculación y, consecuentemente, entusiasmo y satisfacción. Las personas que se implican en la vida perciben un nivel superior de felicidad y satisfacción.

Actividad "Todos implicados"

En el modelo de vida positiva que propone la psicología positiva, el concepto de vida buena se atribuye a la vida implicada. A efectos prácticos lo que sugiere este modelo es que el bienestar, la satisfacción con la vida y la felicidad profunda vienen dadas, entre otras cosas, por la dedicación a consciencia y con implicación en aquello que nos gusta, que tiene sentido para nosotros y que queremos que esté presente en nuestra vida. Para facilitar a los niños y adolescentes que tomen decisiones de implicarse con la vida con consciencia y coherencia se sugiere ir introduciendo en el aula la implicación.

Objetivos

Cuestionarse en qué desea implicarse.

Activar la implicación y la responsabilidad en la temática escogida.

Edad recomendable: A partir de los 6 años.

Procedimiento: Se aprovechará cualquier actividad extraordinaria en el centro escolar o en el aula, o una excursión para repartir tareas y responsabilidades, de forma que cada alumno conociendo las tareas a realizar escogerá las tres en las que más le apetezca implicarse. El maestro con toda la lista de alumnos y de tareas preferidas organizará grupos por tareas.

Al final de la realización de la actividad no se evaluará lo bien o mal que lo hizo cada grupo responsable, sino el nivel de implicación que tuvo en ella y se cuestionará qué nos pasa cuando nos dedicamos a hacer aquellas cosas en las que más motivados estamos.

Aquellos grupos o personas que identifiquen que su nivel de implicación podría haber sido mayor, dirigirán sus conclusiones a pensar cómo podrían hacerlo en una próxima ocasión para implicarse con más entusiasmo y concentración.

Orientaciones: Se sugiere informar a las familias que se está trabajando de esta forma la implicación por si puede serles de utilidad reforzarla en casa, creando responsabilidades y tareas para sus hijos.

En la medida que los alumnos sean mayores se les invitará a que la implicación no sea únicamente con una tarea relativa a su grupo de clase, sino que sea implicación con el centro o incluso con la comunidad (por ejemplo, pactar voluntariados entre el centro escolar y una entidad cercana dirigida a personas con necesidades concretas).

En el caso que esta implicación comunitaria se llevara a término, al finalizar el tiempo de voluntariado se sugeriría que las personas que han recibido la ayuda de los alumnos escriban una carta informando al centro, al maestro y a las familias de lo más significativo de la aportación e implicación del alumno. Incluso en el caso que fuera posible, se podría celebrar una fiesta de despedida, en la que estarían invitados los alumnos

con sus familias y los usuarios del voluntariado para reforzar en los alumnos y en toda la comunidad los beneficios de la implicación social.

La vida significativa

Por último, proponemos poner atención al desarrollo de la vida con sentido, es decir escoger la vida que queremos tener en base a implicarnos con aquellas personas, con aquellos proyectos, con aquellas dedicaciones que realmente tienen sentido y valor para nosotros. La vida con sentido tiene mucho que ver con vivir una vida en base a los valores que tenemos.

Actividad "Podio de ganadores"

Que las personas vivan la vida en coherencia con el sentido que tiene para ellos, e implicándose con personas, actividades, tareas que tengan sentido para ellas es la idea central de la vida con sentido que propone la Psicología positiva. El nivel de satisfacción con la vida, de bienestar y de felicidad tiene que ver también con esta variable.

Dado que el cuestionamiento del sentido de la vida es un cuestionamiento profundo y abstracto, se sugiere ir introduciéndolo a partir de la adolescencia, de forma gradual.

Objetivos

Cuestionarse a qué valore dan más importancia y la sostenibilidad de estos valores.

Fomentar la implicación y dedicación a estos valores.

Edad recomendable: A partir de los 13 años.

Materiales: Una hoja para cada alumno.

Procedimiento: Se invita a los niños a que dibujen en una hoja un podio de tres niveles (como si fuera el podio de los tres niveles de medallas de los Juegos Olímpicos). Se les indica que en el podio escribirán las cosas a las que dan más importancia en su vida (una para el nivel superior, dos para el nivel medio y dos más para el nivel inferior, en total 5).

Cuando todos tengan su podio lleno de cosas importantes se compartirá con el resto del grupo, y el maestro hará un "ranquing" de los temas más repetidos y se iniciará un debate al respecto de qué hace estos temas importantes en sus vidas, de si son adecuados y sostenibles o de si no lo son, de si piensan que el nivel de importancia variará cuando vayan creciendo, de si sus padres tendrían el mismo podio que ellos, de qué les aporta dedicarse a estos temas que les apasionan y son importantes, de cuánto se dedican a cada uno de los temas y de qué podrían hacer para dedicarles más tiempo.

Actividad "Consejeros de felicidad"

Objetivos

Identificar los aprendizajes hechos al respecto de cómo inspirar felicidad, tanto en uno mismo como en los demás.

Activar el compromiso responsable para facilitar en las personas queridas que sean más felices.

Edad recomendable: A partir de los 8 años.

Materiales: Cartulinas, colores, pegamento, hojas de colores, prensa, y tijeras.

Procedimiento: Se preguntará a los niños qué personas, en general, dirían que no son felices y se escucha todas sus respuestas (sin tener en cuenta prejuicios u otras ideas prefijadas, pues no es el trabajo de este capítulo). Una vez tenemos identificadas personas con situaciones personales o formas de

ser que según los niños les dificultan ser felices, les pedimos que en grupos de 4 hagan un decálogo para la felicidad de estas personas, es decir una lista de 10 ideas prácticas que les sugerirían para incrementar su felicidad.

Orientaciones: Una vez cada grupo haya hecho su decálogo y se haya compartido en el aula, se sugieren varias posibilidades:

Para los más pequeños, facilitarles material variado (cartulinas, colores, pegamento, hojas de colores y de prensa, tijeras y lo que se quiera de más) para que puedan diseñar como quieran su decálogo dónde incluirán sus 10 ideas para la felicidad;

Para los adolescentes se puede aprovechar la revista del centro educativo (en el caso que la tengan) para que los grupos que quieran escriban un artículo (cada grupo puede publicarlo en un número diferente para que no haya repeticiones temáticas) dónde expliquen su decálogo para la felicidad; en el caso que el centro educativo disponga de una radio interna, se sugiere también que en alguno de los programas se inviten a varios grupos para que aporten y debatan sus decálogos para la felicidad.

Se sugiere hacer fotocopias en DIN-4 del decálogo de cada grupo para que los alumnos entreguen copias a sus padres, abuelos, tíos o demás no sólo para sensibilizarlos o para que éstos conozcan qué se está trabajando en el aula, sino que también para que se pueda debatir en casa este tema.

En el caso que el centro educativo estuviera bien relacionado con una revista de barrio, con alguna residencia de personas mayores, con algún centro cívico, etc., se sugiere que se valore la posibilidad de participar en alguna presentación del trabajo de los decálogos para darlo a conocer socialmente y generar sensibilización, cuestionamiento o incluso otras acciones comunitarias relacionadas.

Otra posibilidad es que el centro educativo determine un día al año en qué celebrar el día de la Felicidad, y que cada año por esta fiesta los cursos que se crea convenientes expongan el trabajo de su “decálogo para la felicidad”.

De este capítulo quisiéramos destacar la relevancia que tiene en cada actividad el trabajo reflexivo al que el maestro invita a los alumnos, tengan la edad que tengan. Si es una edad temprana la reflexión no tendrá frutos inmediatos, pero los niños de todas las edades tienen un amplio interés inconsciente e innato por aprender y desarrollarse, así que cualquier estímulo dirigido a que aprendan a cuestionarse, a preguntarse y a reflexionar se irá integrando en su patrón mental y años más adelante se podrán observar sus frutos.

Igualmente, es importante todo el trabajo que se pueda compartir con las familias, no sólo para que reciban información de los propósitos de desarrollo personal que se tienen en el aula, sino también para sensibilizarles y darles pistas breves de qué y cómo pueden apoyar en casa lo que se está trabajando en el centro educativo.

8.

Música, emoción y motivación: una experiencia interdisciplinaria

Aina Bisquerra Prohens

Música, emoción y motivación

¿Por qué escuchamos música? Porque nos gusta. Si analizamos esta respuesta, está presente un fondo emocional que se podría expresar de esta manera: escuchamos música porque tiene la capacidad de generar emociones que ayudan al bienestar de las personas.

Se sabe que emoción y motivación son anverso y reverso de la misma moneda. Emoción proviene del latín *movere* y motivación proviene de *ex movere* (mover hacia fuera). Por lo tanto, una forma efectiva de motivar es a partir de la emoción. Y una forma efectiva para generar emociones es la música. De donde se deriva que la música tiene un gran potencial para la motivación.

Así se ha utilizado en múltiples situaciones de la vida a lo largo de la historia. Se sabe que la música se ha utilizado para motivar en la expresión de la alegría, en fiestas, bodas, actos religiosos, celebrar victorias, espantar el miedo, etc. También se ha utilizado para estimular el sentimiento de identidad a través de la música étnica, para fomentar el patriotismo a través de los himnos nacionales; para motivar hacia el

ataque en una batalla a través de marchas militares, etc. Las funciones motivadoras de la música han sido múltiples y diversas por el gran poder de generar emociones que tiene la música.

A lo largo de la Historia, el área de música en la educación ha tenido diferentes consideraciones. A partir del siglo XIX es cuando se toma en consideración que todas las personas deberían tener unas nociones de música. Los pedagogos musicales de los siglos XIX y XX sostenían que aprender música ayuda al aprendizaje de las otras materias; el aprendizaje de la música ayuda a desarrollar la naturaleza artística; es necesario vivir sensorialmente la música (Willems, 1967, 1969).

Es fundamental que la música tenga un papel relevante en la escuela por múltiples razones. Entre ellas, la música es un área que permite, de forma especial, el trabajo de las emociones. La música se experimenta con frecuencia en la sociedad actual; por esta razón es importante que los niños se eduquen musicalmente.

Los estudios demuestran que aquellos alumnos que realizan algún tipo de actividades musicales, generalmente sacan buenos resultados académicos en otras materias. A partir de la música se trabaja el oído, que es uno de los sentidos a través de los cuales los niños aprenden. La educación musical permite desarrollar aspectos que al niño le servirán para la vida cotidiana, entre ellos está la capacidad de escuchar, que después le servirá en múltiples situaciones de la vida.

En conclusión, la música tiene un gran poder para generar emociones y por lo tanto es un factor de motivación. En este sentido se puede utilizar en la docencia. Por otra parte, la juventud pasa mucho tiempo escuchando música y esto reclama una educación musical de calidad. Lo cual es un argumento de la importancia y necesidad de la educación musical. Todo ello es una justificación de la experiencia que se presenta en las páginas siguientes.

Una experiencia globalizadora e interdisciplinaria

A continuación se presenta una experiencia que tiene como núcleo aglutinador la música. Se trata de un proyecto que parte de la iniciativa de la profesora de música en la que confluyen el resto de áreas de la escuela primaria. De esta forma se desarrollan la competencia artística y cultural, así como otras competencias básicas.

El eje vertebrador reside en el trabajo de las emociones que nos llegan en el acto de explorar, percibir, interpretar y crear música. Es una experiencia globalizadora e interdisciplinaria que implica a todas las asignaturas de la educación primaria.

En la educación, interdisciplinariedad y globalización de la enseñanza son conceptos que están tan relacionados que a veces cuesta su distinción; para algunos autores son prácticamente lo mismo. Para otros, la globalización es más propio de educación infantil y primaria; mientras que la interdisciplinariedad es algo más relacionado con la enseñanza secundaria y la Universidad (Castañer y Trigo, 1995; Torres, 1994). La globalización es un enfoque de la enseñanza-aprendizaje, que recurre a las distintas ciencias de manera que apoyándose en sus aportaciones dé solución a un problema complejo que requiere de más de un punto de vista. Así, se puede trabajar de manera interdisciplinaria (relación de unas disciplinas con otras), multidisciplinaria (temas que se abarcan desde cada una de las disciplinas), pluridisciplinaria (temas que se pueden distribuir por áreas, englobando varias disciplinas) o transdisciplinaria (temas tan cercanos a la realidad que para su resolución prescindimos de si pertenecen a una u otra disciplina). Es decir las disciplinas son los medios que permiten conocer globalmente la realidad y transformarla. Estos conceptos no están alejados de la transversalidad educativa, que implica la presencia de unos contenidos en todas las materias a lo largo de toda la escolarización. No es este el lugar para abordar el debate terminológico sobre globalización e interdisciplinariedad. Simplemente señalar que aquí se presenta una experiencia que representa una aproximación al conocimiento de la realidad desde un enfoque globalizador e interdisciplinario.

Si una de las finalidades de la educación es motivar al alumnado para que aprenda y quiera seguir aprendiendo durante toda la vida, desde la música se puede aprovechar este carácter motivador que ya tiene la música de por sí para captar la atención del alumnado.

En la exposición de esta experiencia, el objetivo es dar sugerencias para la práctica, más que una descripción precisa y pormenorizada de lo que se ha hecho. En realidad, algunos de los aspectos que se presentan se han formalizado después de la experiencia y a partir de ella. Como por ejemplo la configuración de los pasos seguidos en su realización, que se detallan en el apartado *Elaborar un plan de acción*, que aparece más adelante. Una vez vivida la experiencia, consideramos que para las personas y centros que se propongan introducir una innovación como la que estamos presentando, es conveniente seguir los pasos que allí se enumeran.

Análisis de necesidades

Todo proyecto educativo debería responder a unas necesidades sociales identificadas. En nuestro caso, el análisis de necesidades nos ha llevado a las siguientes conclusiones:

- La música en la educación formal obligatoria no goza del prestigio de otras materias como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.
- La juventud dedica mucho tiempo a la música, para lo cual no ha recibido una formación suficiente para poder seleccionar música de calidad y disfrutar con ella, así como poder valorar la música que se está escuchando.
- Es importante y necesario dar a la música más importancia de la que tiene actualmente en el curriculum académico.
- Es importante y necesario el desarrollo de las emociones estéticas, y la música ofrece una ocasión magnífica para ello.

En base a la percepción subjetiva de estas necesidades se han formulado los objetivos siguientes.

Formulación de objetivos

Los objetivos que nos proponemos con esta experiencia son:

- Revalorizar el papel de la música en el curriculum académico.
- Utilizar la música como factor de motivación para otros aprendizajes.
- Realizar una experiencia interdisciplinaria a partir de la música que implique al profesorado de diversas materias académicas.
- Desarrollar las emociones estéticas a partir de la música.
- Realizar un festival de fin de curso que sea el resultado de un proceso de aprendizaje interdisciplinario e intercultural

Los contenidos educativos

Los contenidos educativos a trabajar son los propios de la educación primaria en su conjunto. Sin entrar en detalles para cada una de las áreas académicas que nos proponemos trabajar, estos contenidos hacen referencia a la lengua castellana, catalán (la experiencia se realiza en Barcelona), lengua inglesa, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y educación física.

Por lo tanto, se pretende trabajar las competencias básicas de:

1. Competencia en comunicación lingüística en castellano, catalán e inglés.
2. Competencia matemática a través del cálculo de datos proporcionados a través de la experiencia.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico a través del conocimiento de los cinco continentes y de la historia en general.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.

5. Competencia social y ciudadana: en concreto la dimensión intercultural, el respeto y la igualdad de géneros.
6. Competencia cultural y artística: conocimientos musicales y emociones estéticas.
7. Competencia para aprender a aprender: motivar para continuar aprendiendo a partir de la experiencia del "aprender deleitando".
8. Autonomía e iniciativa personal: desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de pensamiento, autonomía emocional y de comportamiento.

Elaborar un plan de acción

Para lograr los objetivos propuestos conviene elaborar un plan de acción que sea lo más detallado posible. Dicho plan debe ser flexible y abierto a posibles cambios, de manera que permita su adecuación a los imprevistos que puedan surgir. Un plan de acción efectivo puede seguir los pasos siguientes:

1. Análisis de necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Los contenidos educativos
4. Elaborar un plan de acción
5. Contar con el apoyo de la dirección
6. Desarrollar programas concretos
7. Presentación del proyecto al profesorado
8. Crear un clima favorable a la innovación y al cambio
9. Involucrar a todos los implicados
10. Asignar funciones y responsabilidades
11. Anticiparse a los problemas que puedan surgir
12. Desarrollo de la experiencia
13. Actividad interdisciplinaria de fin de curso
14. Evaluación continua de la experiencia

Algunos de estos pasos ya se han expuesto. A continuación se exponen los demás.

Contar con el apoyo de la dirección

Es muy difícil introducir una innovación educativa si no se puede contar con el apoyo de la dirección del centro. Es una condición tan básica que no se debería iniciar ningún proceso de cambio sin tener esto presente. Investigaciones anteriores han puesto el énfasis sobre este aspecto. A ser posible, no solamente hay que contar con el apoyo de la dirección, sino que ésta debería ser el motor del cambio, o como mínimo formar parte del equipo dinamizador del proceso de cambio.

Desarrollar programas concretos

En el caso que nos ocupa, el programa concreto consiste en una experiencia interdisciplinaria que gira entorno del área de música. Se trata de implicar a todo el profesorado (o el mayor número posible) en un proyecto común, tal como se expone a lo lago de este capítulo. El punto de partida es que las actividades del área de música sirvan de estímulo para realizar actividades en las otras áreas académicas. Todo ello teniendo como núcleo vertebrador la música, como generador de emociones. En el bien entendido que "música y emoción" deben servir para motivar hacia el aprendizaje y al desarrollo personal.

Un aspecto importante de nuestro programa consiste en la selección de los fragmentos musicales que serán los estímulos a partir de los cuales se han de trabajar las diversas áreas académicas. Este es el primer paso en la puesta en práctica.

Es importante hacer una selección de fragmentos de música que, a ser posible, guste al alumnado. A partir de este material inicial, se pue-

den incluir otros tipos de música, que tal vez no conozca, para trabajar conceptos que se ajusten a los objetivos docentes.

En la experiencia que nos ocupa, después de una sesión de *brainstorming*, se escogieron fragmentos musicales de la factoría Disney, ya que son melodías conocidas por los niños y en general les gustan. En concreto se eligieron las canciones correspondientes a las películas que se detallan en la tabla siguiente.

Película	Año	Canción	Compositor
La sirenita	1989	*Under the sea*	Alan Menken
La bella y la bestia	1991	*Beauty and the beast*	Alan Menken
Aladdín	1992	*A whole new world*	Alan Menken Tim Rice
El rey león	1994	*The Circle of life* *Hakuna Matata*	Hans Zimmer Tim Rice Elton John
Pocahontas	1995	*Colors of the Wind*	Alan Menken
El jorobado de Notre Dame	1996	*The Bells of Notre Dame*	Alan Menken
Hércules	1997	*Go the distance*	Alan Menken
Mulan	1998	*Reflection*	Jerry Goldsmith
Tarzán	1999	*Baboon Chase*	Mark Mancina Phil Collins

Aunque se trata de películas de dibujos animados destinados a un público infantil, conviene recordar que muchas de ellas ganaron oscars y tuvieron numerosas nominaciones, lo cual es un reflejo de cierta calidad de los materiales. El compositor habitual de la banda sonora de estas películas es Alan Menken, nacido en Nueva York en

1949, y que ha llegado a ganar 8 oscars entre banda sonora a mejor partitura original y mejor canción. Esto hace que sea una de las personas que más oscars ha ganado y que tenga más nominaciones.

Con esta selección se cumple uno de los principios del constructivismo: empezar por el conocimiento previo del alumnado. Se utilizan estas canciones como factor de motivación para otros aprendizajes.

Una vez seleccionadas una serie de canciones de estas películas, se trata de dar juego para dinamizar actividades múltiples de carácter interdisciplinario. Esto favorece un auténtico trabajo globalizador que potencia el aprendizaje significativo.

Veamos como desde la música y utilizando fragmentos de películas y canciones se pueden trabajar las otras asignaturas. Esta es la esencia de este programa que se propone un trabajo interdisciplinario.

Se trata de planificar y programar un trabajo en el cual, a partir de las películas y canciones señaladas, se activen un conjunto de actividades didácticas en las diversas áreas académicas, de carácter interdisciplinario.

Así, por ejemplo, las canciones se aprovechan para mejorar el nivel de inglés: cantando la canción con la letra original. Esto se realiza en la asignatura de lengua inglesa. *Hércules* da pie para introducir la mitología griega; El *El jorobado de Notre Dame* sirve de estímulo para dar a conocer a Victor Hugo, uno de los autores franceses más reconocidos; *Aladin* sirve para dar a conocer los cuentos de *Las mil y una noches* y sus numerosos personajes (Ali Babá, Scherezade, Simbad, etc.).

Las letras se traducen al castellano y al catalán y así se trabaja en las respectivas lenguas, incluyendo la ortografía y sintaxis de las traducciones de las canciones. De esta forma, las tres lenguas están implicadas en el proyecto.

En Ciencias Sociales se trabajan los aspectos relacionados con la historia, geografía, medio ambiente, educación intercultural, etc. Por ejemplo, *La Bella y la Bestia* tiene su acción en Francia, lo cual da motivo

para estudiar Europa; *Aladín* nos lleva al Oriente Próximo, y por extensión al mundo árabe y a Asia; *El Rey León* da pié para estudiar África, el estudio de los animales, de la selva, y por tanto la dimensión de ciencias naturales; *Pocahontas* nos lleva a América, a la historia de la conquista de América; *Mulan* nos lleva a Asia y el Extremo Oriente, así como a la concienciación de la igualdad entre los géneros; *La Sirenita* nos lleva al mar, al estudio de los peces y los crustáceos, a Oceanía; etc.

En arte, a partir del *El jorobado de Notre Dame* se da a conocer esta famosa catedral, lo cual permite introducir los grandes estilos arquitectónicos a partir del gótico.

En Educación Física se trabaja la psicomotricidad y la kinestesia a través de la música y el ejercicio físico de la danza. Esto representa una estrecha colaboración entre educación física y música para realizar ejercicios físicos basados en la música. Esto de paso da lugar a la interacción social a través de las actividades y ejercicios grupales.

Es decir, a partir de estas películas se estudia la geografía de los cinco continentes, los animales, los océanos, la historia, el arte, etc. A partir de ello se incluyen datos demográficos sobre los diversos continentes a partir de los cuales se pueden hacer problemas de matemáticas.

Por otra parte, en esta experiencia está la dimensión de educación intercultural. Actualmente nos encontramos con un gran número de alumnado que llega a la escuela procedente de diversos países, a veces lejanos. Algunas escenas de *Pocahontas* permiten tratar el tema de la diversidad cultural, lo cual se completa con *Aladdín* y *Mulan*. Desde la música, y a partir de ejemplos como éste, se puede trabajar la interculturalidad desde la diversidad.

Esto da pié para conocer canciones de otros países que nos enseñan los compañeros de clase. Esto ayuda a dar protagonismo a los recién llegados que "tienen algo que enseñar a los demás".

También se puede trabajar la conciencia ecológica a partir de ciertas escenas de *La sirenita*, *El rey León* y *Tarzán*.

Fijémonos en la cantidad de contenidos relacionados con lenguajes (musical, castellano, catalán, ingles), geografía, historia, sociales, naturales, matemáticas, arte, interculturalidad, respeto a la diversidad, respeto por el medio ambiente, etc., que se pueden trabajar a partir de una motivación musical. Y esto solamente son algunos ejemplos a título ilustrativo.

Presentación del proyecto

Una vez realizado el análisis de necesidades, con la formulación subsiguiente de objetivos, contenidos, plan de acción y programa concreto, se tiene el embrión de la idea originaria y la orientación de dónde se quiere ir. Llegados a este punto hay que presentar el proyecto a las personas que potencialmente se puedan implicar: el profesorado.

Se realizan contactos individuales preliminares con el profesorado que se identifica como líderes sociales para que puedan apoyar el proyecto desde la convicción. En estos contactos se exponen las líneas generales del proyecto tal como se expone en las páginas siguientes.

Para abreviar la exposición y evitar repeticiones, se presenta más adelante el resultado final. Pero conviene tener presente que es un proyecto *in fieri*, que se está construyendo con la progresiva implicación del profesorado. En cierta forma se puede considerar como un proyecto de investigación acción que tiene como finalidad la introducción de una innovación educativa que implica a una parte importante del profesorado, y si es posible a todo el centro.

Para ello, una vez realizados los contactos preliminares, se presenta el proyecto al claustro del profesorado con la intención de lograr la máxima implicación. Hay que aceptar que en un primer contacto no se pueda contar con una aceptación e implicación total. Pero con el tiempo y el trabajo continuado se puede ir aumentado la implicación general. Lo importante es que el proyecto sea aprobado por una parte importante del profesorado.

Los profesionales de la educación saben lo difícil que es ponerse de acuerdo en un claustro de profesorado para abordar un trabajo en equipo de forma interdisciplinaria. La experiencia que presentamos no es ajena a esta realidad. Para no entrar en detalles nos saltamos muchos matices y situaciones que el lector ya se puede imaginar. Hemos considerado que más que ser fieles a la realidad exponiendo los detalles con toda precisión, lo que interesa al lector son las propuestas para la práctica. Este principio es el que inspira esta presentación de la experiencia, de tal forma que en algunos aspectos de puede decir aquello de "se non è vero, è ben trovato".

El paso siguiente es presentar el proyecto al alumnado. Aquí se trata de proyectarse al futuro: un espectáculo con la participación de todo el alumnado que sirva de festival de fin de curso. Para llegar a esta meta hay que planificar una serie de acciones que se enmarcan en las diversas áreas académicas. En la presentación se trata de justificar y motivar para lograr una motivación intrínseca por parte del alumnado.

Crear un clima favorable a la innovación

Conviene insistir en la importancia de crear un clima favorable a la innovación a lo largo de todo el proceso de puesta en práctica, principalmente a partir de la presentación del proyecto al profesorado.

El clima emocional se considera como un elemento de capital importancia en los procesos de innovación y cambio, tanto en el mundo de la educación como en las organizaciones en general.

Conviene tener claro que en las organizaciones se tiende a crear climas emocionales, sin que muchas veces se sepa su origen. Pero hay que tener claro que hay ciertos climas que favorecen la innovación y el cambio, mientras que otros lo dificultan o imposibilitan.

Involucrar a todos los agentes implicados

En los primeros compases de la puesta en marcha de la innovación hay que involucrar a todos los agentes implicados. En nuestro caso se trata de implicar al profesorado y al alumnado.

El proceso de implicación se inicia con la presentación del proyecto, donde no se trata solamente de informar de lo que se va a hacer, sino de implicar para la participación activa. Esto supone motivar y crear el clima favorable. Es importante conseguir la implicación y participación ilusionada del profesorado que ha de ponerlo en práctica. La dirección juega un papel esencial en el proceso de contagiar ilusión y entusiasmo que asegure la motivación para la puesta en práctica.

Como se puede observar, hay una serie de aspectos que se realizan casi simultáneamente: presentación del proyecto, crear el clima, implicar, asignar funciones y responsabilidades, etc. Dedicamos diversos apartados a este proceso con la intención de subrayar y pone un énfasis especial en los aspectos que consideramos claves para el éxito del proyecto.

Asignar funciones y responsabilidades

Una vez que se ha conseguido implicar al profesorado, se trata de asignar funciones y responsabilidades de acuerdo con el programa expuesto anteriormente. En esta fase se trata de llegar a un acuerdo para que cada profesor o profesora asuma el compromiso de realizar una serie de actividades dentro de su materia que tenga relación con lo que se ha propuesto desde el área de música. Algunas de estas funciones y responsabilidades se han citado en el apartado sobre *Desarrollar programas concretos*. Otros aspectos van surgiendo a través del diálogo con el profesorado. En conjunto consiste en un proceso de enriquecimiento personal y profesional, basado en los principios de la investigación acción.

Sobre este punto conviene asignar protagonismo a los implicados. Debe percibirse como un proyecto de centro en el cual están todos implicados. Las personas necesitan sentirse protagonistas de la innovación, saber que se espera de ellas, qué es lo que tienen que hacer y cómo hacerlo.

Anticiparse a los problemas

La innovación se puede iniciar con ilusión y entusiasmo. Pero esto es difícil de mantener. Sobretodo cuando se trabaja en el mundo educativo, donde el alumnado es por naturaleza inmaduro, indisciplinado y generador de conflicto. Por esto es importante anticiparse a los problemas que puedan surgir.

Para ello conviene tener en cuenta todos los aspectos que puedan afectar al proceso de innovación. Un sistema de evaluación continua ayuda a identificar aspectos que deben subsanarse o mejorarse sobre la práctica. Anticiparse a los problemas exige una vigilancia continua a lo largo de todo el proceso.

Desarrollo de la experiencia

El desarrollo de esta experiencia significa una coordinación entre las diversas áreas académicas para aprovechar fragmentos musicales utilizados en el área de música para utilizarlos como factor motivador y como estímulo para el aprendizaje de ciertos contenidos curriculares.

Por lo que respecta al desarrollo de la experiencia en el área de música, en primer lugar se estudian los conceptos propios de la música: los instrumentos que suenan en la audición, la orquesta como conjunto armónico, los valores rítmicos, la tonalidad, la melodía, la voz, el coro, la danza como expresión corporal a partir de piezas musicales de las películas, etc. De esta forma se desarrollan los contenidos propios del área de música.

Un aspecto especial es el énfasis que se pone en la música de películas, con especial referencia a un conjunto de ellas relacionadas con la experiencia previa de prácticamente todo el alumnado. Eso permite introducir la figura del "compositor de la banda sonora" en la figura de Alan Menken. Esto permite llamar la atención sobre la banda sonora de las películas, introduciendo el análisis de algunos fragmentos de películas como *La vida es bella, Titanic, Bailando con lobos, Memorias de África, El señor de los anillos*, *Lo que el viento se llevó, Cantando bajo la lluvia,* etc.

El trabajo en el área de música tiene sus repercusiones en las otras áreas académicas, tal como se ha ido exponiendo. Esto tiene unos efectos significativos en la motivación del alumnado y del profesorado, en el crecimiento personal y en diversos aspectos educativos, incluido el rendimiento académico.

A veces no se consigue fácilmente la implicación de todo el profesorado. En este caso se puede trabajar con los que voluntariamente quieran participar. También es estratégicamente recomendable realizar experiencias piloto con uno o varios profesores antes de pasar a la implicación de todo el centro. Esto permite perfeccionar el diseño antes de involucrar a todo el profesorado.

Todo esto permite que el alumnado viva la música como algo próximo a sus experiencias, lo cual es un factor de motivación para conocer mejor los géneros musicales y el fenómeno de la música. Pero sobretodo tiene una repercusión en múltiples aspectos de la vida personal y académica.

Un aspecto importante del programa es la preparación y realización del festival de fin de curso, al que dedicamos el apartado siguiente.

Festival fin de curso

A partir de la música se suelen organizar actuaciones, fiestas, conciertos y actividades para los padres y madres de la escuela. Un caso especial es el festival de fin de curso. En esta experiencia se propone aprovechar la preparación del festival de fin de curso para trabajar de forma interdisciplina-

ria las diversas materias tal como se ha expuesto anteriormente. De esta forma, la preparación del festival de fin de curso va mucho más allá de una simple fiesta de despedida organizada desde una de las materias de "menor importancia" (música) para implicar a todo el profesorado y alumnado de forma activa, ya que se aprovecha la preparación del festival como estrategia motivadora para los aprendizajes de las diversas áreas académicas.

Para el festival se crearon unos decorados y vestuarios desde el área de comunicación visual y plástica, que se fueron elaborando y trabajando a lo largo del curso.

En el festival participan todos los cursos y grupos del centro educativo. El hecho de que todo el alumnado participe en un espectáculo conjuntamente es un reto, y al mismo tiempo es un factor de motivación y de experiencias enriquecedoras para todos los participantes.

Todos los niños y niñas son, al mismo tiempo, intérpretes y espectadores, creadores y receptores del espectáculo. Es importante insistir en que las maestras trabajaron desde sus materias un proyecto interdisciplinario en equipo para llegar a un objetivo final.

Cabe decir que el objetivo final no es tanto el festival, como potenciar un aprendizaje significativo, estimulante, motivador y enriquecedor para todo el alumnado de la escuela. Este es el verdadero objetivo de un proyecto como este. Quiero señalar que personalmente ha sido una experiencia de aprendizaje que valoro mucho y que me da múltiples sugerencias para mi práctica docente.

Desde estas líneas quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a Yolanda Pons por lo mucho que me ha enseñado sobre todo lo que aquí se expone. También quiero expresar el agradecimiento a las personas que han participado en la experiencia.

La experiencia terminó con el festival de fin de curso. Esto es el resultado de un trabajo motivador que implica a prácticamente toda la escuela, incluyendo el profesorado, las materias, el alumnado, las familias e incluso algunos agentes sociales.

Evaluación de la experiencia

La evaluación debe estar presente desde los primeros momentos: evaluación o análisis de necesidades, evaluación de los recursos disponibles, evaluación del proceso, evaluación del producto. Esta es una característica de la investigación acción.

A final de curso se hace una evaluación de la experiencia. En esta evaluación participa el profesorado y el alumnado. Para ello se utiliza metodología de evaluación de programas y en concreto entrevista, grupo de discusión y cuestionarios. Después del festival se hace una evaluación con observación participante.

Las conclusiones son que se han logrado los objetivos propuestos. La experiencia ha servido para potenciar el aprendizaje significativo de manera interdisciplinaria. Se observan claras manifestaciones de satisfacción y la intención de repetir la experiencia en el futuro.

Pasado el tiempo, ya en los cursos siguientes, los niños recuerden esta experiencia de forma muy satisfactoria y manifiestan que lo recordaran a lo largo de su vida. Al mismo tiempo algunos piden que se repita lo mismo, o algo parecido.

La intención al exponer esta experiencia es para que sirva de sugerencia para ponerla en práctica en los respectivos centros educativos de los profesionales de la educación que hayan tenido la amabilidad de leer hasta aquí.

9.

La educación emocional en la familia

Ester García Navarro

¿Qué significa educar emocionalmente en el entorno familiar?

La implicación de la familia es clave para la educación emocional de los hijos e hijas. Educar emocionalmente significa desarrollar competencias emocionales. Y la mejor forma de hacerlo es desde la emoción.

Para desarrollar competencias emocionales en los niños es imprescindible que primero se formen emocionalmente los educadores (personal docente y familias). Éstos son los primeros que deben formarse para manifestar competencias emocionales en su comportamiento, ya que las personas jóvenes aprenden más por lo que ven hacer que por lo que se les dice que hagan. Las personas adultas son un modelo de comportamiento para los más jóvenes. Se trata de conseguir el desarrollo de las competencias emocionales de los adultos como motor de desarrollo de los niños y jóvenes.

Para no repetir innecesariamente, y continuamente, hijos, hijas, niños, niñas, padres, madres, etc., nos limitaremos a utilizar un genérico que haga más digerible el texto.

Las competencias emocionales son "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra, 2009: 146).

La educación de las competencias emocionales en la familia tiene como objetivo final conseguir un hogar caracterizado por la paz, la armonía y la felicidad. Y todo ello se puede alcanzar si sus miembros gozan de bienestar personal y sus relaciones con el resto de miembros de la familia son satisfactorias y positivas. Se trata de proporcionar y poner en práctica en el día a día, técnicas y recursos específicos, simples, prácticos y cotidianos para padres e hijos y conseguir así vivir de forma más positiva con la familia y reducir efectos negativos de algunas emociones, como la ira o el estrés.

Ayudar al desarrollo emocional de nuestros hijos, significa prepararlos para el presente y para el futuro, implica ayudarles a desarrollar, entre otros: la conciencia emocional, la regulación de sus emociones (controlar las negativas y generarse emociones positivas), la autoestima y autonomía emocional, el sentido de la responsabilidad, la tolerancia a la frustración, la aceptación de los límites y los fracasos, etc.

> "La vida en familia supone nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional: en tan íntimo caldero aprendemos qué sentimientos abrigar hacia nosotros mismos y cómo reaccionarán otros a tales sentimientos; cómo pensar acerca de esos sentimientos y qué elecciones tenemos a la hora de reaccionar; cómo interpretar y expresar esperanzas y temores. Esta escuela emocional funciona no sólo a través de lo que los padres dicen o hacen directamente a los niños, sino también en los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus propios sentimientos y aquellos que tienen lugar entre marido y mujer" (Goleman, en el prólogo de Elias, Tobias y Friedlander, 1999).

¿Cuándo debería empezar la educación emocional en la familia?

La educación emocional empieza antes de nacer. Debería empezar desde el momento en que la madre es consciente de que está embarazada y va a tener un hijo.

El embarazo representa uno de los cambios vitales más importantes en la vida de una mujer, tanto desde el punto de vista fisiológico como también desde el emocional.

Actualmente existen numerosas propuestas que pretenden preparar físicamente para el parto pero en cambio no se ofrece formación a futuros padres y madres para la revolución emocional que representa tener un hijo. En los últimos años se están llevando a cabo algunas investigaciones que demuestran varios efectos que puede tener el estrés materno sobre el bebé, como en el nivel de inteligencia o la hiperactividad del bebé. En psicobiología perinatal, O'Donnell, O'Connor y Glover (2009) están investigando sobre los efectos de la ansiedad en la mujer embarazada sobre el bebé, sobretodo en su vida futura. Se ha observado que si la futura mamá sufre ansiedad de forma continuada puede influir en que su hijo padezca en el futuro trastornos como la hiperactividad, déficit de atención o problemas de conducta. Se pone de manifiesto que los efectos del cortisol (hormona del estrés) pueden afectar tanto a la madre como al hijo.

Cuando la madre sufre prolongadamente estrés y éste se vuelve crónico, sus efectos pueden afectar tanto a la madre como al hijo ya que el cortisol consigue atravesar la barrera de la placenta. Aunque aún quedan bastantes dudas para resolver, en estas investigaciones se está demostrando que cuanto más alto es el nivel de cortisol en el líquido amniótico que rodea al bebé, más bajo es el CI del bebé, por tanto, esto empieza a ser una prueba que estos niveles de cortisol afectan al cerebro del bebé y como consecuencia también a su aprendizaje.

Estas investigaciones y sus resultados justifican la necesidad de programas de educación emocional dirigidos a futuros padres y madres. La educación emocional puede ser muy útil, por ejemplo, para reducir el nivel de estrés de la futura mamá a través del aprendizaje y práctica de diferentes técnicas de relajación y respiración.

Es muy importante la relación de la madre con la pareja y la implicación de ésta en los programas de educación emocional. Una pareja

emocionalmente cruel puede ser una causa de infelicidad y estrés para la futura madre. Por tanto, el papel de la pareja es crucial ya que puede ayudar a que la madre sea feliz.

Mejorando el estado emocional de la mujer embarazada se podría mejorar la salud de la sociedad presente y futura.

Las primeras relaciones con el bebé son un periodo crítico y básico donde el desarrollo de bebé se caracteriza por una enorme plasticidad y él se ve afectado tanto para lo bueno como para lo malo.

Tener un hijo es uno de los cambios vitales más importantes que sucederán en nuestras vidas. De cómo estemos emocionalmente y psicológicamente preparados ante esta nueva situación dependerá nuestro bienestar emocional como personas, el bienestar con nuestra pareja y, por descontado, con nuestro hijo. De ahí que la educación emocional es de una gran importancia en el ámbito familiar y su enfoque es de ciclo vital, es decir, la educación emocional de los hijos en realidad no acaba nunca, se debe dar durante toda la vida.

¿Cómo llevar a la práctica un programa de educación emocional en la familia?

La educación emocional en las familias se puede llevar a la práctica a través de estrategias formativas diversas. En concreto, podemos distinguir dos dimensiones en la intervención con familias:

- *En la escuela*: A partir de acciones presenciales como conferencias, talleres, seminarios, etc. Un marco apropiado es el “espacio familiar”, también conocido como “escuela de madres y padres” y “escuela familiar”. Tradicionalmente se ha denominado “escuela de padres”.
- *A distancia*: partir de actividades que se realizan en casa. Estas actividades se pueden recomendar y comunicar a través de documentos diversos (libros, revistas, artículos, Internet, etc.).

El espacio familiar debería ser una actividad formativa complementaria de la educación formal. La educación en la infancia y adolescencia, debe complementarse con la formación de sus respectivas familias. El centro y las familias deben cooperar en un objetivo común.

Las actividades que se proponen a continuación están diseñadas para llevarlas a cabo desde la escuela, en un espacio de formación dirigido a familias.

La finalidad de las actividades es facilitar recursos a las familias, con la intención de ayudarles en su crecimiento personal, para que así puedan ayudar mejor al desarrollo integral de sus hijos.

Los objetivos que se proponen estas actividades son:

- Ayudar a los padres a conocer mejor sus emociones y las de sus hijos
- Capacitar para legitimar nuestros sentimientos y no negarlos
- Aprender a expresar las emociones apropiadamente: reír, llorar, a estar enfadado, etc.
- Capacitar para la gestión positiva de las emociones
- Desarrollar y fortalecer la autoestima
- Comprender mejor a los hijos y sus comportamientos (de acuerdo con su etapa evolutiva)
- Desarrollo de la escucha activa y empatía
- Capacitar para poner límites
- Capacidad para comunicarse con asertividad
- Sensibilizar sobre la importancia de la educación emocional a lo largo de todo el ciclo vital
- Tomar conciencia de la responsabilidad como educadores emocionales
- Aportar recursos para conseguir el bienestar emocional
- Aprender a vivir en positivo

Para una fundamentación de la intervención con las familias se pueden consultar las obras de Maganto et al. (2003, 2004). Martínez Gonzá-

lez (2009) presenta un interesante *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. La Universidad de Padres, que conduce José Antonio Marina, (http://www.universidaddepadres.es) aporta recursos útiles para la formación de madres y padres.

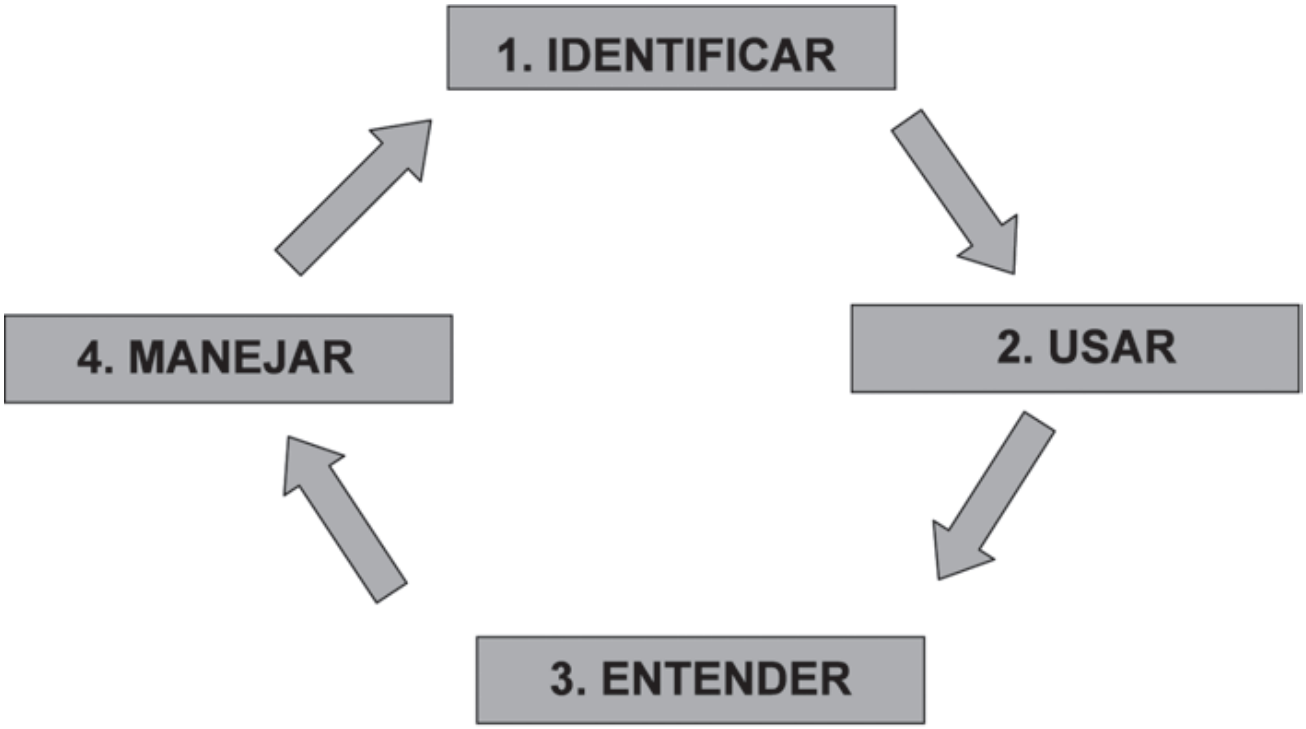
Actividades para el desarrollo de competencias emocionales en la familia

Actividad 1. Conociéndome: Mi gestión emocional

Orientaciones previas

Se inicia la sesión exponiendo el concepto de inteligencia emocional, según Salovey y Mayer.

Fig. 9.1. La inteligencia emocional según Salovey y Mayer



Este modelo de IE nos puede ser de gran utilidad en nuestro día a día. Como consecuencia de los avatares de la vida, a veces nos sentimos estresados, ansiosos, irritados, enfadados, tristes, etc. Es importante aprender a detectar cómo nos sentimos para poder regular nuestras emociones negativas y adecuar los comportamientos derivados de ellas para no afectar negativamente nuestras relaciones interpersonales.

Objetivos

- Tomar conciencia nuestras emociones
- Aportar una herramienta de gestión emocional que nos ayude a mejorar cómo nos sentimos y ser conscientes de que nosotros mismos podemos cambiar nuestro estado emocional.

Materiales y recursos

Hoja de trabajo: Actividad 1– Mi gestión emocional

Procedimiento

Para poder rellenar adecuadamente la hoja de trabajo conviene saber que cada una de las cuatro áreas anteriores corresponde a una pregunta que nos podemos hacer nosotros mismos para conocer qué sentimos en una situación concreta.

Esta hoja de trabajo la podemos utilizar tantas veces como nos sea conveniente, de hecho cuántas más veces la usemos, más fácilmente la podremos incorporar en nuestra vida diaria y usarla de forma casi automática.

Temporización y metodología

Se trata de un ejercicio individual y de interiorización. El tiempo aproximado para su realización es entre 5 y 10 minutos. Es importante

que el alumno pueda leer, analizar y reflexionar sus aportaciones una vez haya acabado la actividad.

Una vez todos han finalizado, se pregunta si a alguien del grupo le gustaría compartir sus aportaciones con el resto. Compartir diferentes aportaciones y visiones de diferentes personas, resulta casi siempre muy enriquecedor.

Hoja de trabajo: Actividad 1– Conociéndome. Mi gestión emocional

1. IDENTIFICAR ¿Cómo me siento?	
2. USAR ¿Cómo me quiero sentir?	
3. ¿Por qué me siento así (como he indicado en “1”?	
4. ¿Qué puedo hacer (conducta) para sentirme como me quiero sentir (2)?	

Actividad 2. Autorregulación emocional: Hoy he tenido un mal día

Orientaciones previas

Se introducirá el concepto de regulación emocional. Para trabajar esta competencia, nos basamos en la explicación de Bisquerra, R. (Coord. 2010: 21-22) que se detalla a continuación:

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Las microcompetencias que la configuran son:

Expresión emocional apropiada.– Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento, puedan tener en otras personas. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.

Regulación de emociones y sentimientos.– Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: *regulación de la impulsividad* (ira, violencia, comportamientos de riesgo); *tolerancia a la frustración* para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); *perseverar en el logro de los objetivos* a pesar de las dificultades; capacidad para *diferir recompensas* inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.

Competencia para autogenerar emociones positivas.– Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

Objetivos

- Aportar recursos para la regulación de emociones negativas.
- Concienciar sobre la importancia de regular emociones negativas y generarse emociones positivas.
- Tomar conciencia de que nuestras emociones influyen en los demás y viceversa.
- Proponer herramientas para evitar que nos afecten las emociones negativas de nuestro entorno.
- Ser conscientes que somos modelo también en este ámbito, por tanto, si no regulamos emocionalmente nuestros hijos lo pueden tomar como referente.

Materiales y recursos

Hoja de trabajo: Actividad 2– Autorregulación emocional: Hoy he tenido un mal día.

Procedimiento

Se entrega la hoja de trabajo para que cada participante pueda leer el caso práctico

Se distribuirán los participantes en grupos de tres y se les pedirá que comenten el caso de María "Hoy he tenido un mal día" y también las cuestiones que se plantean en la hoja de trabajo. Posteriormente se pondrán en común las aportaciones de todos los grupos, de tal forma que podremos recoger cuáles son las situaciones negativas en las que más

les cuesta poder regularse emocionalmente y qué recursos ponen en práctica para poder mejorar esta competencia emocional. A continuación el formador-dinamizador de la sesión propondrá diferentes recursos que pueden ser útiles para la gestión emocional en situaciones en que nos invaden emociones negativas como el estrés, la ansiedad o la ira. A continuación citamos algunos de estos recursos:

Una premisa principal sería no llegar a casa automáticamente después de un día como el que ha vivido María, sería más conveniente darse permiso para poner distancia a lo ocurrido, dejar pasar un poco de tiempo y aprovechar antes de entrar en casa para practicar alguna sencilla técnica que permita rebajar el nivel de ansiedad o estrés, como por ejemplo:

- Dar una vuelta, distraerse
- Respirar profundamente
- Ejercicios de relajación
- Escuchar música
- Comer chocolate

Si además se dispone de algún tiempo extra, lo aconsejable sería llevar a cabo alguna de estas estrategias: meditación, técnicas de relajación, reír, jugar, cantar, bailar, tomar el sol, masajes, realizar ejercicio físico: (correr, ir en bici, caminar, nadar), dormir las horas necesarias, detener, evitar y cambiar pensamientos negativos, realizar alguna visualización para imaginar y generarse emociones positivas, risoterapia, descansar adecuadamente (dormir las horas necesarias).

Todas estas estrategias permiten regular las emociones negativas y generarnos estados de ánimo más positivos. A través de estos recursos podemos lograr activar las endorfinas y vivir con más alegría y bienestar.

Todos los recursos mencionados son también igualmente válidos en situaciones que necesitamos regular nuestra rabia y no queremos explotar sino actuar adecuadamente y de modo asertivo.

Es importante matizar que, en este caso, como en tantos otros también actuamos como modelo. Así, si cuando nuestro hijo empieza con una rabieta, podemos regular nuestra rabia y frustración y podemos hablarle de forma asertiva y pausada, el modelo que transmitiremos al niño será mucho más positivo. Si lo que ve el niño son gritos y riñas, aprenderá que esa es una reacción normal ante determinadas situaciones que le enfaden o molesten.

Y como resumen añadir que depende de nosotros el vivir en positivo y que...

"Cuando se decide ser positivo, empiezan a pasar cosas positivas".

Temporización y metodología

Se trata de un ejercicio en grupo. Con ello se pretende que los participantes puedan compartir situaciones y vivencias similares. A la vez, entre ellos pueden intercambiar recursos que pueden ser de utilidad al resto de compañeros.

El tiempo aproximado para su realización en grupos de 3, es entre 5 y 10 minutos. La puesta en común y el análisis y aportación del formador pueden llevarse a cabo en 20 minutos aproximadamente.

Hoja de trabajo: Actividad 2– Autorregulación emocional: Hoy he tenido un mal día

A continuación te presentamos uno de los días de María.

Por favor, lee atentamente el texto que sigue, cuando el resto del grupo haya acabado, reúnete con tus compañeros para comentar el caso y las preguntas detalladas más abajo.

"María tiene 38 años, está casada y es madre de un niño de 2 años. Trabaja en un supermercado situado en las afueras de su ciudad.

Sus horarios son variables, una semana trabaja por la mañana y otra por la tarde. Trabaja todos los sábados, mañana y tarde.

Su marido Juan, es arquitecto y trabaja de 9 a 18 en un despacho en otra ciudad cercana. Para cumplir su horario debe marcharse a las 8 de casa y regresa hacia las 19.

Cuentan con el apoyo de una chica para llevar a cabo las tareas del hogar y ocuparse del niño cuando ellos no están en casa. Los abuelos también colaboran todo cuanto pueden.

Su vida en general va a un ritmo rápido y no gozan apenas de tiempo para descansar o recuperar fuerzas. Siempre corriendo de aquí para allá: "Que si ahora nos levantamos, corriendo hacia el colegio, venga que llegamos tarde al trabajo... una vez acaba la jornada, corriendo de vuelta a casa para poder estar con el niño, bañarle, preparar la cena, etc.".

El cansancio y el estrés forman parte de sus vidas, es un miembro más de la familia…

Hoy María ha tenido un mal día:

- Excesivo trabajo. Hace ya un mes que su compañera de sección está de baja y no hay sustituta en su puesto.
- Esta mañana, mientras vaciaba cajas de mermeladas, se le ha caído una caja entera al suelo… La jefa de sección le ha reprochado que no está por su trabajo y es poco eficiente.
- Su hijo hace tres días que está con gripe y fiebre, ella hace tres noches que casi no duerme.
- Ha recibido una carta de RRHH donde le informan que por ahora su aumento de sueldo y promoción deberá esperar un tiempo más…

María llega más tarde de lo normal a casa debido al tráfico (son casi las 20.30 h) Cuando llega a casa su marido le comenta: "Hola María (un beso), acabo de llegar y veo que no hay nada a punto para cenar… ¿Tienes algo preparado? ¿Se te ocurre qué podemos hacer?".

Mientras, en el mismo momento su hijo, entusiasmado y feliz de ver a su mamá, le cuenta las cosas interesantes que le han ocurrido durante el día…

María, no puede más y grita: "Oye, dejarme en paz, acabo de llegar a casa y me estáis hablando todos a la vez. Pero, ¿qué os habéis creído?".

Y le dice a su marido: "¿Y por qué no haces tú la cena? ¿Por qué me estás esperando a mí? ¿Acaso tú no sabes hacerla? Da un portazo, empuja a su hijo y sale de la cocina".

Cuestiones:

- ¿Cómo se siente María?

- ¿Qué consecuencias puede tener su estado emocional y su comportamiento en la interacción con su familia?

- ¿Has vivido alguna situación similar a la de María? ¿Cómo te sentías?

- Cuando te has sentido como María:
  – ¿Cuál ha sido tu conducta?
  – ¿Te sientes satisfecho/a de tus actos en esos momentos?
  – ¿Cuál ha sido el resultado de tu comportamiento?

_____

_____

_____

- ¿Crees que María puede cambiar su estado emocional? En caso afirmativo, ¿Cómo? (Aporta algunos recursos que le puedan ser de utilidad para gestionar su estado emocional).

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Actividad 3. Te comprendo

Orientaciones previas

Los niños necesitan recibir respeto, afecto, atención, reconocimiento y comprensión por parte de los adultos y, sobretodo, por parte de sus padres.

Cuando un niño se siente desatendido o incomprendido puede comportarse de forma inadecuada con el objetivo de llamar la atención. Estas conductas generan situaciones de tensión y conflicto. Para sobrellevar estos casos, es recomendable que los padres practiquen y aprendan diferentes técnicas de regulación emocional (ira y estrés) y de tolerancia a la frustración ante la desobediencia y actitud negativa de los hijos. Está claro que en este tipo de comportamientos también intervienen otros factores como el del temperamento pero, en cualquier caso, saber mantener la

calma por parte de los padres ante estas situaciones, será clave. Si nuestros hijos se alteran y nosotros nos alteramos aún más, nuestras propias emociones nos invadirán de tal forma que no podremos reconocer y aceptar las suyas y ayudarles en su regulación emocional.

Otro aspecto importante que ayudará a mantener unas relaciones más positivas y menos conflictivas con los hijos, es aprender a comprenderlos, aprender a aceptar sus sentimientos y tener empatía con ellos.

Cuando un niño se siente triste, enfadado, angustiado, etc. no puede hacer nada para cambiar sus emociones, no tiene recursos. Los padres pueden aportarle estos recursos. De todas formas, normalmente no aceptamos los sentimientos de los hijos, tenemos tendencia a negarlos o minimizarlos y por eso decimos frases como:

- Venga, no llores, no hay motivo para que te disgustes tanto.
- No puede ser que estés cansado, acabas de levantarte…
- Espera un ratito más, ten paciencia que ya acabamos de comprar.
- No exageres tanto, lo que te ha pasado no es tan grave, no es el fin del mundo.

Estas buenas intenciones de los padres poco servirán para que nuestro hijo cambie automáticamente de estar enfadado a sentirse contento, no es un cambio rápido, sino que es un proceso. El primer paso es ayudarles a ser más conscientes de cómo se sienten. Podemos saber cómo se sienten si les escuchamos calladamente y de forma atenta, sin juzgarlos ni criticarlos. Si nos "ponemos en la piel de nuestros hijos", si miramos el problema desde su perspectiva y no desde la nuestra (si empatizamos con ellos), descubriremos qué es lo que le preocupa, por qué se han enfadado, etc. Entonces podremos ayudarles a poner nombre a lo que están sintiendo, podremos legitimar y aceptar sus sentimientos y aportarles recursos para su regulación. Todo ello hará que se sientan comprendidos y ganen confianza en ellos mismos.

En definitiva, se trata de "sintonizar" con nuestros hijos e intentar fluir todos en la misma onda adoptando una actitud empática, abierta y compasiva hacia ellos.

Objetivos

- Ser conscientes de la importancia de legitimar y aceptar los sentimientos de nuestros hijos.
- Practicar una actitud de escucha activa y empática.
- Reflexionar sobre la necesidad de los hijos de sentirse comprendidos y mantener relaciones positivas con los padres.
- Tomar conciencia de las reacciones emocionales que tenemos ante determinados comportamientos de nuestros hijos y de cómo estas reacciones emocionales pueden influir positiva o negativamente en ellos.
- Intercambiar visiones, opiniones y experiencias con otros padres y así también practicar la escucha activa entre ellos.
- Adquirir recursos y estrategias para reconocer las emociones de los hijos, poder legitimarlas, comprenderles mejor, etc.

Materiales y recursos

Hoja de trabajo: Actividad 3– Te comprendo.

Procedimiento

El dinamizador abrirá la sesión solicitando a los padres que piensen en alguna situación en la que se hayan sentido mal y no hayan recibido comprensión. Se les pedirá que tomen conciencia de cómo se sentían en ese momento.

Después se les pide que recuerden otro momento en el que también se hayan sentido mal pero sí hayan recibido comprensión. Se les pedirá que tomen conciencia de cómo se sentían en ese momento.

¿Cuándo han sentido más confianza en sí mismos, en el primer caso o en el segundo? ¿Y más seguridad y fortaleza para superarlo? ¿En cuál de las dos situaciones se han sentido mejor?

El formador iniciará una breve exposición sobre la importancia de comprender las emociones de los hijos, basándose en las indicaciones que aparecen en el apartado de "Orientaciones previas".

A continuación, se les entregará la Hoja de trabajo: Actividad 3– Te comprendo, en la que aparecen situaciones que los niños están viviendo de forma negativa . Se solicita a los participantes que:

1. Escriban, sin pensar demasiado, cuál sería su comentario o reacción natural ante el comentario del hijo.
2. Reflexionen cómo se sentiría su hijo ante esta respuesta.
3. Escribir una alternativa más positiva, si creen que puede haber alguna. Describir cómo se sentiría el hijo ante esta alternativa.

Después del ejercicio individual (que durará unos minutos), se agruparán de tres en tres y comentarán las respuestas, intercambiarán sus vivencias, experiencias, etc. Por último se lleva a cabo una puesta en común entre todos los grupos.

A partir de las diferentes aportaciones, el dinamizador planteará diferentes preguntas para ayudar a los padres a ser conscientes de la importancia de intentar comprender al otro y legitimar sus emociones y sentimientos.

El formador ayudará al grupo a completar sus aportaciones y a darse cuenta que, en ocasiones, esperamos que sean nuestros hijos los que tengan paciencia (cuando salimos de compras, vamos con ellos al peluquero…), nos comprendan cuando no tenemos tiempo de escucharles, cuando estamos demasiado cansados para jugar con ellos… Pero, ¿Hemos pensado alguna vez que quizás ellos también necesitan que les comprendamos, tengamos paciencia con ellos o seamos comprensivos cuando están enfadados, tristes o cansados, etc.?

Temporización y metodología

Se trata de un ejercicio individual y en grupo. Con ello se pretende que los participantes puedan reflexionar sobre su vivencia personal y después enriquecerse con las experiencias del resto del grupo.

El tiempo aproximado para el trabajo individual es entre 5 y 10 minutos.

La duración de la puesta en común será de unos 15 minutos aproximadamente.

Hoja de trabajo: Actividad 3– Te comprendo

Situación 1

Su hijo le dice:

"Hoy he llegado dos minutos tarde a clase. La profesora me ha regañado y muchos niños se han reído de mí. Son todos unos idiotas, empezando por la profesora".

- Mi respuesta:

_____

_____

_____

- El hijo se sentiría: _____

- Alternativa:

_____

_____

_____

- El hijo se sentiría: _____

- Posible propuesta del formador:

Veo que estás furioso. Es normal y seguramente has pasado vergüenza delante de la clase. ¿Qué crees que podemos modificar para que no vuelva a suceder?

Situación 2

Su hijo le comenta desconsoladamente:

"Se ha muerto mi hámster. Ayer por la noche estaba vivo".

- Mi respuesta:

_____

_____

_____

- El hijo se sentiría: _____

- Alternativa:

_____

_____

_____

- El hijo se sentiría: _____

- Posible propuesta del formador:

¡Qué disgusto!, es doloroso cuando pierdes a algún amigo o alguien a quien quieres. Sé que tú y tu mascota pasabais grandes ratos juntos y la querías mucho.

Situación 3

Su hijo toca el violín y va a participar en el concierto de la escuela de música. Esta es la primera vez que va a tocar una pieza entera en solitario. Durante el concierto se equivoca varias veces, pierde el ritmo y al final se marcha llorando del escenario

- Mi respuesta:

_____

_____

_____

- El hijo se sentiría: _____

- Alternativa:

_____

_____

_____

- El hijo se sentiría: _____

- Posible propuesta del formador: Cuando cometemos errores y nos habíamos fijado unas expectativas un tanto altas, es normal que nos sintamos irritados, humillados, confusos y frustrados. Dime, ¿qué te parece que podemos aprender de positivo de esta experiencia para tenerlo en cuenta en otra ocasión?

Actividad 4. Organizarse para sentirse mejor

Orientaciones previas

El día a día no nos permite demasiado tiempo para cuidarnos y practicar actividades de ocio. Nuestro bienestar como padres es importante para poder transmitirlo y compartirlo con nuestros hijos.

Comentarios como los siguientes son muy conocidos: “Vivo para mis hijos, mis hijos son mi vida, etc.”. Sin embargo, si no nos cuida-

mos y estamos bien física, mental y emocionalmente, no podremos cuidar a los hijos. Todos necesitamos gozar de espacios individuales de ocio y crecimiento personal que después podemos compartir con nuestros hijos y de esta forma ayudarles a crecer. De la misma forma, nuestros hijos también pueden tener sus espacios de ocio que compartirán con nosotros.

Intercambiar nuestras vivencias y bienestar permitirá que unos y otros nos podamos enriquecer y crecer con el otro.

Objetivos

- Practicar un método para reorganizar el día a día.
- Ser consciente de la importancia de practicar actividades que motiven para conseguir un mayor bienestar.
- Trabajar la idea que para cuidar a los otros es importante empezar por cuidarnos nosotros mismos.
- Concienciar de la importancia de aprender a compartir y transmitir el bienestar.

Materiales y recursos

Cartulinas, papel carbón o transparencias, rotuladores.

Procedimiento

Un buen comienzo de esta actividad puede ser lanzar estas dos preguntas al aire, a modo de reflexión individual:

- ¿Qué actividades nos motivan y nos llenan?
- ¿Cuánto tiempo a la semana dedicamos a practicar estas actividades?

El objetivo es detectar si realmente los participantes necesitan reorganizar su día a día de forma que dispongan de más tiempo para practicar aquellas actividades de ocio que les motiven, les llenen y les aporten energía.

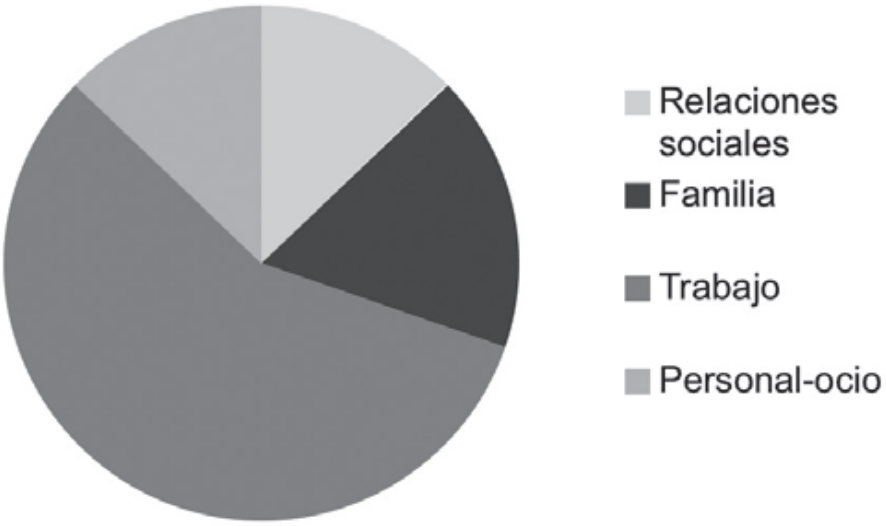
En general, a partir de las respuestas se detecta que se dedica poco tiempo a las actividades personales, de pareja o sociales y mucho a otras ocupaciones obligatorias como tareas domésticas, atención a los hijos, trabajo remunerado, etc.

Se tratará de equilibrar y reorganizar la agenda para practicar más las actividades que tienen un sentido y proporcionan satisfacción. Estas actividades tienen una importancia especial ya que son las que renuevan el organismo, aportan energía, sirven de válvula de escape para liberar tensiones y gozar de mayor bienestar emocional.

En primer lugar, el formador pide a los participantes que dibujen un círculo en la cartulina y lo dividan en diferentes partes. Cada una de estas partes corresponde a cada una de las actividades que desarrollamos durante la semana. Así, si dedicamos más tiempo al trabajo que a jugar al tenis, la parte que representa al trabajo será mayor que la de ocio (tenis). Es importante que el formador deje claro que: "el círculo de vida" que dibujen debe reflejar su vida tal como es AHORA y que pueden denominar cada parte del pastel como ellos deseen. Los ámbitos a indicar en el círculo pueden ser: Profesional-trabajo, familiar, social, personal-físico, personal-espiritual, personal-ocio.

Este es su "círculo de vida real".

Fig. 9.2. Ejemplo de un "círculo de la vida"



Una vez lo han acabado, se les pide que dibujen otro círculo en un papel carbón (papel transparente) o una transparencia. Este círculo debe repartirse en los mismos ámbitos que el anterior (profesional-trabajo, familiar, social, etc.). Ahora bien, deberán realizar las partes del círculo siguiendo el criterio del tiempo que querrían dedicar a cada uno de los apartados anteriores. Es necesario que usen las mismas palabras y denominaciones que han usado en el primer círculo de cartulina. También es muy importante indicar que escriban y detallen los diferentes ámbitos en el mismo orden y lugar que en el pastel anterior (cartulina). Este es su "círculo de vida ideal", el que recoge los ámbitos de la vida que para ellos son más importantes y dónde desean y tienen la motivación de invertir más tiempo. A continuación el formador les solicita que sitúen la hoja transparente sobre la cartulina y así verán las diferencias. De esta forma verán reflejado, por ejemplo si dedican muy poco tiempo al ocio y querrían dedicarle más.

Ahora ya sabemos en qué actividades dedicamos más o menos tiempos y en cuáles querríamos tener más o menos dedicación.

Como reflexión, el formador puede lanzar al aire estas preguntas:

- ¿Os han sorprendido las diferencias o semejanzas entre los dos círculos?
- ¿Dice algo el círculo sobre cómo estás viviendo actualmente tu vida?
- ¿Crees que sería positivo hacer algún cambio? ¿Cuál?

A continuación se les puede plantear que anoten los cambios que proponen hacer Se les facilitará el siguiente esquema como orientación:

Qué	Cómo	Cuándo
- Invertir más tiempo en las relaciones sociales.	- Llamar más a los amigos - Organizar cenas en casa	- Inicio: el próximo mes

Temporización y metodología

Se trata de un ejercicio individual.

El tiempo es de unos 20 minutos.

Actividad 5. Límites y tolerancia a la frustración

Fig. 9.3. Límites y tolerancia a la frustración

Orientaciones previas

En la actividad 3 hemos tratado la importancia del reconocimiento, comprensión y aceptación de nuestros hijos. Este reconocimiento se aplica a las emociones, no a la conducta. Así, cuando un niño está garabateando en la pared, no es el momento para aplicar el reconocimiento ni la empatía con él y tampoco sería correcto decirle: "Veo que te gusta pintar en la pared como si fuera un mural". Este no es un momento para la empatía sino que el niño necesita que le dejen claro dónde están los límites, dónde puede pintar y dónde no. Aquí debemos referirnos al comportamiento del niño y no a sus emociones, aunque más tarde podamos ocuparnos de cómo se siente.

Cuando establecemos límites es importante tener en cuenta las características evolutivas del niño.

Poner límites implica "Decir SÍ" siempre que sea posible y "Decir NO" cuando sea necesario. No significa negar siempre la acción del otro, significa enseñarles que no somos omnipotentes (nosotros ni ellos no hacemos girar el mundo), la vida tiene límites, no todo es posible, hay determinadas cosas que a veces no podemos hacer y es importante aceptarlo. Significa aprender a distinguir que nuestros deseos no son necesidades imperiosas que debemos satisfacer al instante, implica aprender a esperar una gratificación futura después de un esfuerzo importante. Ser padres, también implica ser modelo para entrenar la frustración que pueden padecer los niños cuando se les establecen límites y poder proporcionarles recursos útiles para gestionar esta frustración. Una de las mejores formas de entrenar la frustración es proporcionando recursos para que los niños la gestionen y también actuando como referente. Es decir, si los padres sabemos regular nuestra frustración ante situaciones en las que nuestras expectativas no se han cumplido, nuestros hijos verán cómo respondemos y tendrán un referente al respecto.

Los niños acostumbran a "pedir a gritos" que les pongan límites. Las conductas inadecuadas, inadaptadas, desobedientes, rebeldes, etc. de los hijos pueden responder a aspectos físicos o temperamentales pero en ocasiones también responden a determinadas condiciones ambientales, son consecuencia de relaciones interpersonales en la familia, etc. Estos comportamientos son los que habitualmente más preocupan a los padres. La clave está en poder comprender por qué el niño se comporta así, qué busca con ese comportamiento, qué necesidad intenta cubrir con él. Si entendemos el por qué del comportamiento del niño podremos ayudarle a cambiar.

Veamos un ejemplo:

Carlos es un niño de 3 años. Va todo el día a la escuela y a la salida le recoge su canguro. Sus padres llegan hacia las 20.30 h. Cuando llegan a casa, sus padres no tienen demasiado tiempo para dedicarle, le saludan y empiezan a preparar la cena, etc. Entonces Carlos empieza a correr por los pasillos, desordenar la habitación, salta encima de la cama, chilla, etc.

La situación acaba cada día igual: Sus padres enfadados y nerviosos y Carlos castigado en la habitación durante un buen rato.

Está claro que cada caso se debe analizar minuciosamente pero haciendo un análisis un tanto genérico podemos concluir que el comportamiento de Carlos busca la atención y el afecto que no ha podido recibir de sus padres durante el día.

Sus padres están tan ocupados que no pueden estar mucho con él y Carlos sabe que recibirá su atención si se comporta de manera inadecuada. Carlos está "pidiendo a gritos" la atención y que alguien le ponga límites. Pero poner límites no significa castigar.

En este caso, la recomendación sería:

- Dedicar un tiempo (aunque sea breve) al niño antes de empezar las tareas, comentar con él cómo ha ido el día, etc.
- Cuando se comporta inadecuadamente, le podemos parar físicamente y explicarle brevemente: Carlos, sé que tienes muchas ganas que los papás juguemos contigo. Nosotros también estamos deseando estar contigo. Vamos a ver: Cuando acabes de ordenar los juguetes que acabas de tirar al suelo, podrás jugar con mamá/papá. Cuando la cena esté lista acabaremos de jugar y cenaremos.

Objetivos

- Ser consciente de la importancia y necesidad de poner límites a nuestros hijos.
- Adquirir diferentes recursos que nos permitan poner límites adecuadamente.
- Aceptar que también es necesario aprender la tolerancia a la frustración y los padres son modelo también en este caso.
- Darse cuenta de la influencia de nuestras emociones, nuestra conciencia y regulación emocional a la hora de poner límites.

Materiales y recursos

Hoja de trabajo: Actividad 5– Límites y tolerancia a la frustración.

Procedimiento

La actividad se iniciará con una pregunta al aire que lanza el dinamizador del grupo:

—¿Qué significa poner límites?

El formador recogerá las aportaciones del grupo. A continuación realizará un resumen de las diferentes aportaciones y las cumplimentará con su visión.

Aportamos un breve resumen de la aportación del formador al respecto.

—¿Qué significa poner límites? ¿Son necesarios los límites? ¿Por qué?

> "Poner límites es una forma más de demostrarles nuestro afecto y preocupación. Los límites son como las barandas de un puente que nos guían, protegen y proporcionan un sentimiento de seguridad y control" (Definición adaptada de: Sánchez Asín, 2006: 95).

Se pedirá que cada uno de los padres recuerde alguna situación en la que le sea difícil establecer límites a su hijo. Se les entrega la hoja de trabajo.

Se les solicita que respondan a las cuestiones de la hoja de trabajo, expliquen con sinceridad la situación y cómo responden ellos habitualmente.

Se comentan las respuestas en pequeños grupos de tres.

El formador expondrá (en el momento detallado en el apartado "Procedimiento") varios aspectos a tener en cuenta en el establecimiento de límites y normas. Se detallan a continuación:

- Transmitir que la autoridad reside en los adultos.
- Regularnos emocionalmente ante la rabia y frustración que provoca la desobediencia o el comportamiento inadecuado de los hijos.
- Establecer normas sencillas, comprensibles, concretas que hagan referencia a actos o conductas de los hijos.
- Informar, previamente, de las consecuencias negativas si no se cumplen las normas.
- Informar, previamente, de las consecuencias positivas si cumple las normas.
- Debe existir un acuerdo entre los miembros de la pareja a la hora de establecer los límites para aportar coherencia y seguridad.
- No ceder a la presión de los hijos. Cuando se establece una norma es importante cumplirla ya que de otra forma transmitimos un modelo basado en la inseguridad y vulnerabilidad emocional en el que la autoridad de los padres puede llegar a estar en riesgo.
- Establecer las normas por consenso con los hijos, fijando objetivos y responsabilidades a cumplir y sus consecuencias positivas y negativas. De esta forma también se ponen en práctica otras competencias y habilidades como: la escucha, empatía, respeto, tolerancia, cooperación, responsabilidad en la toma de decisiones, autonomía, comunicación asertiva.
- Establecer límites significa tomar decisiones:
  - Justas: Mesuradas y prudentes en intensidad
  - Correctas: Ajustadas a la situación
  - Útiles: Para orientarles en sus actitudes y comportamientos
  - Presididas por el amor y el respeto.
- Algunas reglas de oro...
  - Tener objetivos educativos claros
  - Valorar y reforzar el comportamiento correcto y el esfuerzo de mejora
  - Ser el modelo de lo que exigimos
  - Educar desde la confianza
  - Evitar sermones
  - Admitir nuestros propios errores.

- Algunos de los principales errores...
  - Exceso de tolerancia
  - Ceder después de un "NO"
  - El autoritarismo
  - No tener objetivos educativos claros
  - Arbitrariedad o falta de coherencia
  - Falta de regulación emocional (gritar, perder los nervios…)
  - No escuchar
  - Exigir cambios positivos inmediatos.

Por último, los participantes deberán reformular el establecimiento de límites de acuerdo con las aportaciones del formador.

Temporización y metodología

Se trata de un ejercicio individual y en grupo.

El tiempo aproximado es de 40 minutos.

Hoja de trabajo: Actividad 5– Límites y tolerancia a la frustración

1. Describir una situación que has vivido en la que se dé un comportamiento inadecuado de tu hijo que requiera establecimiento de límites.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. ¿Cuál es tu conducta habitual ante este comportamiento? ¿Qué le dices a tu hijo, de qué forma…?

3. Elabora una nueva propuesta para poder establecer correctamente los límites ante esta conducta y comunicárselo de forma adecuada a tu hijo.

Actividad 6. Comunicación

Fig. 9.4.- La comunicación en casa

Esta actividad está formada por dos ejercicios:

- Comunicarnos en positivo
- Elogiarnos

Orientaciones previas

Si contáramos las veces al día en qué negamos a nuestros hijos alguna acción, nosotros mismos nos cansaríamos de contar… Hay momentos en los que es inevitable decir "NO" y nuestros hijos no podrán conseguir sus deseos. El problema surge cuando el "NO" ya forma parte de la comunicación habitual entre padres e hijos: No chilles, No comas tan deprisa, No te levantes de la silla, etc.

Este tipo de comunicación con nuestros hijos no fomenta su autonomía ya que el niño está recibiendo ímputs negativos respecto su conducta. Estos comentarios, si se dan de forma habitual y continuada, pueden afectar la autoestima del niño y esto puede provocar que se rebelen ante sus padres cuando les dicen "NO" de diferentes formas: Chillan, insultan, arman rabietas, etc.

Otro rasgo habitual de la comunicación entre padres e hijos son la cantidad de órdenes y mandados que los padres vamos lanzando a lo largo del día a los niños:

- Lávate las manos
- Recoge los juguetes
- Etc.

Una alternativa podría ser:

- Vamos a comer, sabes que es importante lavarse las manos antes
- Cuando acabes de jugar, recuerda recoger los juguetes, ¿de acuerdo?

Igual que la "práctica del NO", este tipo de comunicación mediante órdenes no ayuda a fomentar la autonomía emocional. Además, de esta

forma nuestros hijos aprenden a comunicarse también en negativo y utilizan quejas, gritos y rabietas para intentar conseguir lo que quieren.

Si realizamos un trato positivo al niño y nos comunicamos con él sin órdenes, podremos lograr que aprenda a pedir lo que quiere en positivo, siguiendo el modelo de comunicación que le están transmitiendo los padres.

El reto está en que los padres puedan sugerir en lugar de ordenar y evitar abusar del "NO". Esto no significa consentirlo todo y decir que "Sí" siempre, implica usar algunas alternativas al "NO" que presentaremos a continuación y reservar el "NO" para cuando es realmente imprescindible.

- En lugar de "¡No grites!", "Habla más bajito, por favor".
- En lugar de "No cierres tan fuerte la puerta", "¿Puedes cerrar la puerta más despacio?".

Por último, cuando los niños se equivocan en alguna acción de forma repetida, les colgamos una etiqueta con bastante facilidad: "Este niño siempre se queja, eres un quejica", "¿Por qué siempre tardas tanto? ¡Eres un lento!", "Siempre lo rompes todo, eres un 'patoso'".

Este tipo de comentarios afectan la autoestima de los niños hasta el punto que uno puede llegar a creerse la etiqueta que le "han colgado" (lento, quejica…). En cambio, si el comentario lo realizamos sobre el acto o conducta concreta y no sobre la persona, evitamos colgar etiquetas… Un ejemplo sería decir: "Por favor, te puedes dar más prisa, no me gustaría llegar tarde" en lugar de: "¿Por qué siempre tardas tanto? ¿Eres un lento?".

Es importante tener también en cuenta las fortalezas, acciones y actitudes positivas de los niños ya que les ayuda a tener más seguridad, confianza y autoestima en sí mismos. Usar un lenguaje positivo y motivador y valorar las evoluciones y acciones positivas de nuestros hijos y reconocerlas, les ayudará a confiar más en sí mismos y gozar de más autoestima.

Objetivos

- Promover la práctica de la comunicación positiva entre padres e hijos.
- Concienciar del impacto que tiene la comunicación con nuestros hijos.
- Proporcionar recursos para practicar nuevas formas de comunicarnos con ellos (más "sí" y menos "No", evitar las órdenes, etc.).
- Detectar qué emociones nos genera una comunicación en negativo y si son diferentes de las emociones que tenemos cuando cambiamos a una comunicación más positiva.
- Valorar la importancia de generar autoestima, seguridad y confianza en nuestros hijos.

Materiales y recursos

Hoja de trabajo: Comunicarnos en positivo.

Hoja de trabajo: Elogiarnos (adaptada de la obra de Bisquerra et al, 2009).

Procedimiento

Hoja de trabajo: Comunicarnos en positivo

La sesión comienza con una breve exposición del formador basada en los comentarios escritos del apartado "Orientaciones previas".

Se entrega la hoja de trabajo "Comunicarnos en positivo".

El formador pedirá al grupo que aporte algunas situaciones típicas en las que use habitualmente el "NO" y otras en las que pida determinadas acciones a los hijos mediante órdenes. Los participantes pueden anotar en su hoja de trabajo las que les parezcan más interesantes, etc.

Se elabora un listado entre todas las aportaciones del grupo. Se realizará un listado para el "NO" y otra para las órdenes.

Posteriormente, el dinamizador solicita que intenten reformular los comentarios de acuerdo con lo que han trabajado al inicio de la sesión y las aportaciones del formador.

Se comentan las reformulaciones con el gran grupo.

Hoja de trabajo: Elogiarnos

Este ejercicio se realizará entre los padres del grupo para que después puedan llevarlo a cabo con sus hijos en casa. Se trata de que cada miembro de la familia pueda elaborar su propia estrella. Cada persona de la familia dibuja una estrella y escribe su nombre en el medio. Cada miembro de nuestra familia nos dirá un elogio y lo anotaremos en una de las puntas de nuestra estrella. La estrella puede tener tantas puntas como elogios recibamos. Cada persona se queda con su estrella y la puede colgar en algún lugar visible de su habitación para poder releerla cuando desee.

A continuación se presenta como quedaría la estrella una vez finalizada la actividad. Está bien poder aprovechar esta actividad para fomentar la creatividad de nuestros hijos y favorecer el disfrute realizando todos juntos una actividad plástica.

Esta actividad es una adaptación de la que aparece en la obra del GROP: (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*.

Temporización y metodología

Comunicarnos en positivo

Se trata de un ejercicio individual y en grupo.

El tiempo aproximado entre el comentario en grupo y el trabajo individual es de unos 15 minutos.

Elogiarnos

El tiempo previsto para la elaboración de la estrella puede variar según el número de personas que formen la familia, la edad de los niños, etc.

La elaboración y creación de la estrella, pintar, recortar, escribir y comentar los elogios, etc. puede realizarse en 1 hora aproximadamente. Lo importante de esta actividad, como tantas otras, es poder dedicarle el tiempo necesario y realizarla sin prisas.

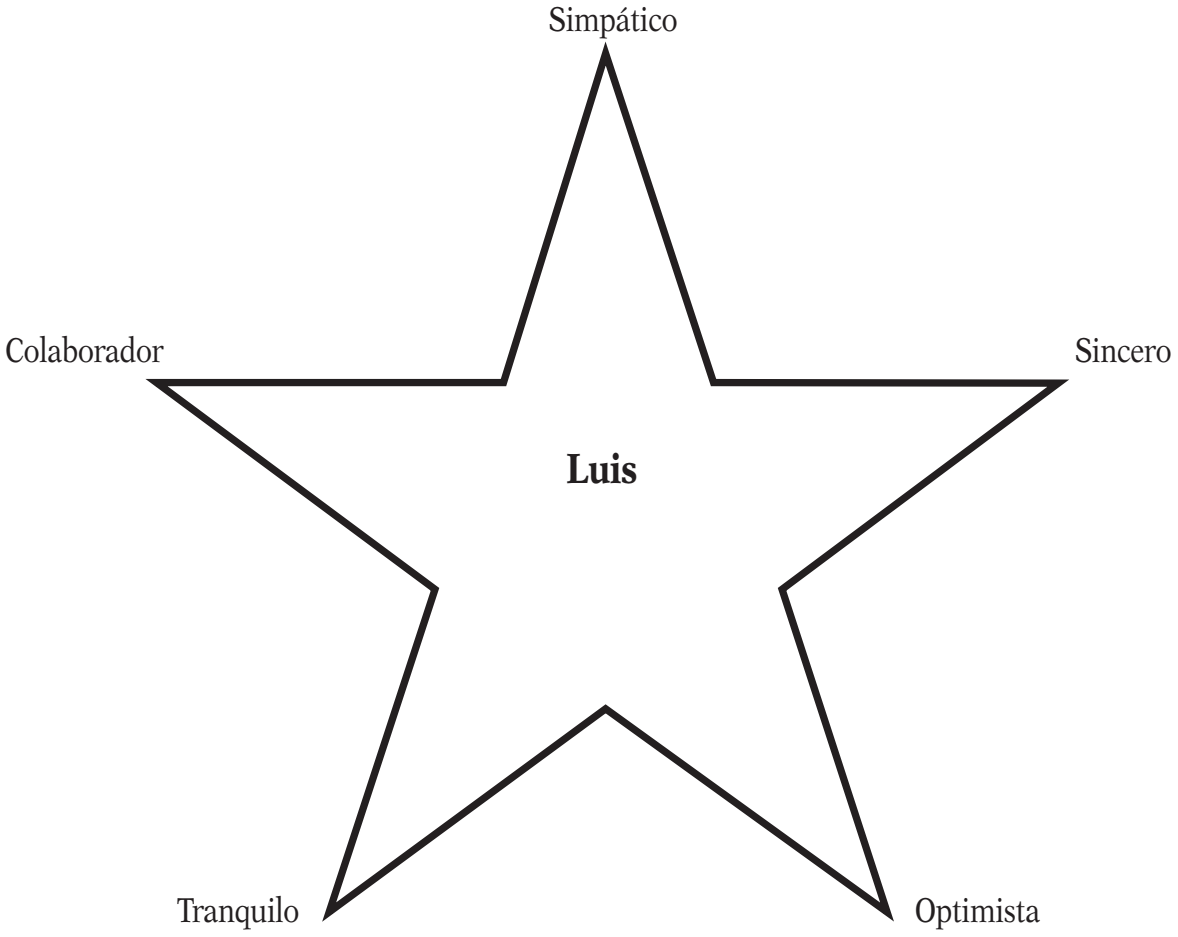
Hoja de trabajo: Actividad 6– Comunicarnos en positivo

"NO"	Alternativas

Órdenes	Alternativas

Hoja de trabajo: Actividad 6– Elogiarnos

Fig. 9-5. La estrella de Luis



Actividad 7. Te regalo mi mejor momento del día

Orientaciones previas

Fomentar la creatividad también puede generar bienestar a toda la familia. Es bueno que los padres puedan inventarse, solos o con sus hijos, nuevos juegos para favorecer el bienestar. Uno de estos juegos puede ser que cada miembro de la familia comente, por ejemplo, durante la hora de la cena, cuál ha sido el mejor momento del día, aquel momento en el que ha sido más feliz, se ha sentido más agradable, satisfecho, alegre, contento, etc. Esta es una forma de compartir y contagiarse emociones positivas

que hemos vivido. Además, si se da el caso en que alguien ha tenido un mal día o percibe que no ha habido ningún momento bueno en su día, es una oportunidad para poder gestionar esta situación y ayudar a los otros a tener recursos para regular emociones negativas y vivir más en positivo.

Objetivos

- Ser conscientes de las emociones positivas que vivimos cada día.
- Tomar consciencia de qué es el bienestar.
- Aprender a compartir nuestras emociones positivas y el bienestar.
- Obtener y practicar recursos que nos permitan gestionar y cambiar nuestro estado emocional negativo por uno más positivo.

Materiales y recursos

Hoja de trabajo: Actividad 7– Te regalo mi mejor momento del día.

Procedimiento

La sesión comienza con una breve exposición del formador basada en los comentarios escritos del apartado "Orientaciones previas" y favoreciendo el debate sobre lo que es el bienestar, las emociones positivas, la felicidad, etc.

Después se les pide que escriban su mejor momento del día de ayer. Posteriormente, el formador pedirá al grupo algún voluntario que quiera compartirlo. El formador preguntará al participante cómo se ha sentido mientras lo escribía y lo comentaba al grupo.

A continuación el dinamizador pide al grupo que cada uno piense en una situación en la que se ha sentido mal, no ha sentido bienestar sino al contrario. Describe esta situación en la hoja de trabajo, apartado II. Una vez lo haya descrito, se les pide que escriban qué reflexiones, acciones, recursos hubieran podido llevar a cabo para cambiar su estado emocional. Estas aportaciones se comentarán con el gran grupo, se elaborará un lista-

do con todas ellas y se complementaran con algunas que aportará el formador. Algunas de las reflexiones que puede proponer el formador, son:

- ¿Cuál fue la causa de mi malestar?
- ¿Podría haber hecho algo para solucionar la situación o cambiarla? En caso afirmativo ¿Qué?
- ¿Qué recursos podría haber aplicado? ¿Cuáles de estos recursos pueden ser de utilidad para mí, en el futuro, en una situación igual o similar?
- ¿Cómo te hubieras sentido si hubieras aplicado estos recursos y la situación hubiera cambiado?

Estas preguntas pueden ser de gran utilidad en los momentos en qué nuestros hijos nos comunican su malestar y no saben cómo gestionarlo.

Temporización y metodología

Se trata de un ejercicio individual y en grupo. Con ello se pretende que los participantes puedan reflexionar sobre su vivencia personal y después enriquecerse con las experiencias del resto del grupo.

El tiempo aproximado para el trabajo individual es entre 5 y 10 minutos.

La duración de la puesta en común será de unos 15 minutos aproximadamente.

Hoja de trabajo: Actividad 7– Te regalo mi mejor momento del día

Apartado I:

Describe tu mejor momento del día de ayer:

_____

_____

_____

_____

Apartado II:

Describe una situación en la que hayas sentido malestar.

_____

_____

_____

_____

Recursos que te hubieran ayudado a cambiar tu estado emocional:

_____

_____

_____

_____

Actividad 8. Respiramos juntos

Orientaciones previas

La respiración es vida. Acostumbramos a respirar de forma torácica y nos olvidamos de la respiración abdominal que tanto practican los bebés recién nacidos. Aprender de nuevo a respirar de forma profunda y abdominal ayuda a la relajación, evita tensiones y favorece un estado emocional positivo. Este aprendizaje lo podemos realizar con nuestros hijos. De esta forma les aportamos recursos para que puedan regular emociones negativas como la ira o el estrés.

Objetivos

- Ser conscientes de la importancia que tiene respirar adecuadamente para relajarnos.
- Practicar la respiración abdominal como un recurso para la relajación y la regulación emocional (implica generar emociones positivas y regular las negativas).

- Tomar conciencia de los efectos positivos de la respiración abdominal: Darnos cuenta de que relajar nuestro cuerpo y nuestra mente es positivo.
- Percibir el estado de bienestar del cuerpo y la mente practicando este tipo de respiración Ser conscientes de las emociones positivas que vivimos cada día.
- Experimentar la relajación.
- Tomar consciencia de qué es el bienestar.
- Aprender a compartir nuestras emociones positivas y el bienestar.
- Obtener y practicar recursos que nos permitan gestionar y cambiar nuestro estado emocional negativo por uno más positivo.

Materiales y recursos

Colchonetas, música relajante, vela, habitación silenciosa.

Procedimiento

Se practicará la respiración abdominal con el grupo para que pueda adquirirlo como recurso a trabajar en casa, individualmente y/o con sus hijos.

La actividad consiste en:

1. Encender una pequeña vela y situarla a una distancia un poco alejada de donde vamos a sentarnos nosotros (de forma que no se pueda apagar fácilmente soplándola sólo una sola vez).
2. Sentarse en una postura adecuada en el suelo: Espalda recta apoyada en la pared o en un armario, piernas separadas, manos sobre el abdomen.
3. Cerramos los ojos (no es imprescindible).
4. Inspiramos lentamente por la nariz, mantenemos el aire unos segundos. Notamos como nuestro abdomen se va hinchando como un globo. Es importante hacernos conscientes de estas sensaciones.

5. Expiramos lentamente por la boca soplando hacia la vela (podemos abrir los ojos). Para soplar adecuadamente es necesario poner la boca en forma de una "O" pequeña y soplar poco a poco.
6. Después hacemos una respiración normal.
7. Se repiten los pasos 3 a 6, tres veces más.
8. La última vez que soplamos la vela podemos apagarla. Para ello, antes de la última vez, moveremos la vela y la acercaremos un poco más a nuestra posición.

Después de estas respiraciones, es positivo compartir cómo nos sentimos, qué ha cambiado entre antes y después de las respiraciones para favorecer la conciencia emocional y reconocer que la respiración abdominal favorece un estado emocional positivo.

En casa, esta actividad se puede establecer como rutina antes de ir a dormir.

Es recomendable encontrar un lugar de la casa que sea el espacio de respiración, relajación, etc. En este espacio se pueden colocar almohadas para sentarse en el suelo o colchonetas para tumbarse, algo de música relajante, disponer de velas y generar con todo ello un ambiente tranquilo apartado del trajín y movimiento diario del hogar.

Algunas recomendaciones para los padres, antes de aplicar esta actividad con sus hijos son, comentar con ellos, por ejemplo:

- Cómo respiran los bebés.
- La importancia de disponer de espacios que nos proporcionen tranquilidad.
- Que la tranquilidad y la relajación aportan bienestar.
- Valorar la necesidad de parar, estar en silencio y con uno mismo.

Este ejercicio se puede empezar realizándolo conjuntamente con el niño, pero con la práctica y dependiendo de su edad es muy recomendable que él mismo sepa cuando quiere ir a relajarse y por qué. De esta forma, él mismo será más autónomo en la gestión de sus emociones.

Temporización y metodología

Es recomendable tener el espacio de relajación y los materiales a punto antes de practicar las respiraciones.

Las respiraciones, comentarios posteriores, etc. se pueden llevar a cabo en 10 o 15 minutos.

Actividad 9. El país de los sueños

Orientaciones previas

En ocasiones es difícil cambiar nuestro nivel de actividad. Habitualmente durante el día el nivel de actividad es alto y a algunos adultos y niños les puede costar cambiar de un nivel de actividad alto a uno más relajado antes de ir a dormir. Este cambio se puede favorecer mediante ejercicios de respiración y relajación antes de irse a la cama.

Para ir a dormir con un estado emocional positivo y evitar los "miedos" que frecuentemente impiden conciliar el sueño a nuestros hijos, también se pueden practicar con ellos visualizaciones para "soñar despiertos" con situaciones que nos hagan sentir bien y luego dormirse con un estado emocional más positivo.

Objetivos

- Aportar estrategias para favorecer estados de ánimo positivos.
- Ser conscientes que nosotros mismos, con algunos recursos, podemos cambiar un estado emocional negativo a uno más positivo.
- Tomar conciencia de los efectos positivos de "soñar despierto".
- Percibir el estado de bienestar del cuerpo y la mente practicando visualizaciones.
- Tomar consciencia de qué es el bienestar.
- Aprender a compartir nuestras emociones positivas y el bienestar.

Materiales y recursos

Ideas de cuentos, etc. para crear historias y “soñar despierto”.

Procedimiento

Esta actividad se puede establecer como rutina antes de ir a dormir. Por eso el ambiente debe ser silencioso, relajante, poco luminoso, etc.

Es importante conocer aquellas historias y personajes mágicos que más gustan a nuestros hijos para que aparezcan como protagonistas de la visualización.

Les hablaremos en tono suave e iremos elaborando nuestra historia fruto de nuestra creatividad favoreciendo siempre que aparezcan lugares, situaciones, etc. que hagan sentir bien al niño y le ayuden a dormirse con un estado de ánimo más positivo.

Temporización y metodología

10 minutos aproximadamente.

Bibliografía

Adams Miller, C. (2000). *El optimismo en acción: lecciones para vivir más feliz.* Barcelona. Ediciones Robinbook

Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica.* Barcelona: Horsori-ICE

Ainsworth, M. D. S. (1968). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development, 40,* 969-1025.

Ainsworth, M. D. S., Blewar, M., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation.* Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Ainsworth, M. D. S., y Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development, 41,* 49-67.

Alava, Mª. J. (2004). *El no también ayuda a crecer*. Madrid: La Esfera de los libros.

Álvarez, M. (2006). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Avia, Mª. D., y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas.* Madrid: Alianza Editorial.

Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall. (Versión castellana: *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982).

Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Baptista, A. (2009). Emociones positivas. Perspectiva evolucionista. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 47-61). Madrid: Pirámide.

Barra, E. (2003a). Influencia del estado emocional en la salud física. *Revista Terapia Psicológica, 21, 55-60.*

Barra, E. (2003b). *Psicología de la salud*. Santiago: Mediterráneo.

Barrutia Leonardo, A. (2009). *Inteligencia emocional en la familia: herramientas para resolver conflictos en el ámbito familiar*. Córdoba: Toromítico.

Bartholomew, K. (1997). Adult attachment processes: individual and couple perspectives. *British Journal of Medical Psychology*, 70, 249-63.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E., Filella, G. y Obiols, M. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños.* Barcelona: Parramón.

Bizkarra, K. (2005). *Encrucijada emocional.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

Boix Casas, C. (2007). *Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional.* Barcelona: CEAC.

Bolinches, A. (1999). *La felicitat personal: una recerca interna*. Barcelona: Pòrtic.

Bonanno, G. A. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonanno, *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 251-285). Nueva York: Guilford Press.

Bowlby, J. (1961). Process of mourning. *International Journal of Psychoanalysis,* 42, 317-340.

Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.

Bowlby, J. (1993). *La separación.* Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1996). *Los vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida.* Madrid: Morata

Bowlby, J. (1997). *La pérdida.* Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1998). *El apego.* Barcelona: Paidós.

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Brazelton, T. B. (2006). *Cómo dominar la ira y la agresividad.* Barcelona: Medici.

Brazelton, T. B., y Gramer, B. G. (1993). *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós.

Cabero, M. (2009). *Coaching emocional.* Barcelona: UOC.

Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of hapiness and human strengths*. Londres: Brunner-Routledge.

Castañer, M., y Trigo, E. (1995). *La interdisciplinariedad en Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas teórico-prácticas*. Barcelona: Inde.

Castilla del Pino, C. (1993). *Introducción a la psiquiatría.* Madrid: Alianza.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *El gen egoista*, Barcelona: Salvat).

Dearden, H. (1925). *The Science of Happiness*. Londres: William Heinemann.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Nueva York: Plenum Press.

Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar.* Barcelona: Paidós.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life.* Nueva York: Henry Holt.

Elias, M. J., Tobias, S.E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Ellis, A., y Chip, R. (1999). *Controle su ira antes que ella le controle a usted. Cómo dominar las emociones destructivas.* Barcelona: Paidós.

Faber, A., y Mazlish, E. (1997), *Como hablar para que sus hijos le escuchen y como escuchar para que sus hijos le hablen.* Barcelona: Medici.

Feiring, C., y Lewis, M. (1982). Early mother-child interaction: Families with only and firstborn children. En G. L. Fox (Ed.), *The childbearing decision: Fertility attitude and behavior.* Beverly Hills, Ca.: Sage.

Ferland, F. (2008). *Guia per a pares desbordats i sense energia*. Barcelona: Graó.

Fernández Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fernández-Abascal, E. G. (1999). *Emociones y salud.* Barcelona: Ariel.

Fernández-Abascal, E. G. (2009). *Emociones positivas.* Madrid: Pirámide.

Fernández-Abascal, E. G., Martínez, F. y Choliz, M. (2009). *Guía de la expresión del bebé.* Madrid: Instituto del bebé NUK.

Figueras, A. (2007). *Optimizar la vida: claves para reconocer la felicidad.* Barcelona: Alienta.

Filliozat, I. (2001). *El mundo emocional del niño. Comprender su lenguaje, sus risas y sus penas.* Barcelona: Oniro.

Folch i Camarasa, Ll., Folch i Soler, Ll., y Folch i Soler, J. (2005). *Educar els fills. Cada dia és més difícil.* (8ª edición, versión original de 1994). Vic: Eumo.

Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, *24 (6),* 511-521.

Fordyce, M. W. (1981). *The psychology of happiness*. Fort Myers, Fl.: Cypress Lake Media.

Fredrickson, B. L. (2000a). *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being*. Disponible en la web: http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html.

Fredrickson, B. L. (2000b). Positive emotions. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist, 56*, 218-226.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*, 330-335.

Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. En F. A. Huppert, N. Baylis y B. Keverne, B. (eds.), *The science of well-being* (pp. 217-238). Oxford, RU: Oxford University Press.

Fredrickson, B. L., Tugade, M., Waugh, C. E., y Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States of september 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 365-376.

Fredrickson, B. L., y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172-175.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., y otros (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.

Giese-Davis, J., y Spiegel, D. (2003). Emotional expression and cancer progression. En R. Davidson, K. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 1053-1082). Nueva York: Oxford University Press.

Gilbert, D. (2006). *Tropezar con la felicidad.* Barcelona: Editorial Destino.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996).

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Goñi, C., y Guembe, P. (2005) *¡Es fácil ser padres!* Barcelona: Ariel.

Greenspan, S., y Greenspan, T. N. (1997). *Las primeras emociones*. Barcelona: Paidós.

GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.

Gross, J. J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. Nueva York: The Guilford Press.

Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria.* Barcelona: Praxis.

Harlow, H. F. (1959). Love in infant monkeys. *Scientific American*, *200*, 68–74.

Ibarrola, B *et al*. (2003). *Sentir y pensar.* Madrid: SM.

Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir*. Madrid: SM.

Isen, A. M. (1970). Success, failure, attention, and reactions to others: the warm glow of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 15,* 294-301.

Isen, A. M., Daubman, K. A., y Gorgoglione, J. M. (1987). The influence of positive affect on cognitive organization: Implications for education. En R. E. Snow y J. M. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction* (pp. 143-164). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Isen, A. M., y Levin, P. F. (1972). The effect of feeling good on helping: cookies and kindness. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*, 1413-1426.

Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Plenum Press.

Kast-Zahn, A. (2002). *Aprender normas y límites*. Barcelona: Medici.

Klein, S. (2002). *La fórmula de la felicidad.* Barcelona: Editorial Urano.

Kobak, R., y Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development, 59*, 135-146.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: Basic Books.

Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist, 46*, 352-367.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry,* 101, 141-148.

Lindenfiel, G. (1998). *La seguridad emocional. Cómo conocer y manejar los propios sentimientos*. Barcelona: Kairós.

Linley, A. L., y Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. Nueva York: Wiley.

Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.

López Agrelo, V. L. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.

López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Wolters Kluwer.

López Cassà, È. (2003). El espejo de las emociones. En M. Anton y B. Moll, *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Wolters Kluwer.

López Cassà, È. (2004). La tutoría en Educación Infantil. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.

López Cassà, È. (2005). El tesoro de las emociones. En M. Anton y B. Moll, *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Wolters Kluwer.

López Cassà, È. (2006). Educació afectiva i emocional a les etapes d'infantil i primària. *Perspectiva escolar, 310* (diciembre), *45-52.*

Lyubomirshy, S. (2001). Why are some people happier than other? *American Psychologist*, 56, 239-249.

Lyubomirsky, S., King, L. A., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*, 803-855.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*, 111-131.

Maganto, C. y Maganto, J. M. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Pirámide.

Maganto, J. M., Bartau, I., y Etxeberria, J. (2003a). La participación de los hijos en el trabajo familiar. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 249-269.

Maganto, J. M., Bartau, I., y Etxeberria, J. (2003b). La participación en el trabajo familiar: un reto educativo y social. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9, 2. Disponible en la web: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/indicev9n2.htm.

Maganto, J. M., y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): Cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Manual y CD. Madrid: Pirámide.

Maganto, J. M., Bartau, I., y Etxeberria, J. (2004). El programa Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 417-423.

Marina, J. A., y López Penas, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Madrid: Anagrama

Martínez González, R. A. (2009). *Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Disponible en la web: http://www.meetingmadridleuropedelenfance.es/images/ficheros/Programa2009-1.pdf [Consultado el 15 de enero de 2011]

Martínez Sánchez, F. (2009). Identificación y expresión facial y vocal de las emociones positivas. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 63-82). Madrid: Pirámide.

Mestre, J. M., y Fernández Berrocal, P. (Coords.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción Psicológica, 3*, 221-232.

Michelena, M. (2002). *Un año para toda la vida*. Madrid: Temas de Hoy.

Mischel, W., Coates, B., y Raskoff, A. (1968). Effects of Success and Failure on Self-Gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *10,* 381-390.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

Myers, D.G. (1992). *The Pursuit of Happiness - Who is Happy - and Why*. Nueva York: William Morrow and Company, Inc.

Nesse, R. M. (2005). Natural selection and the elusiveness of happiness. En F. A. Huppert, N. Baylis y B. Keverne, B. (eds.), *The science of well-being* (pp. 3-32). Oxford, RU: Oxford University Press.

Niedenthal, P. M., Brauer, M., Robin, L., y Innes-Ker, A. H. (2002). Adult attachment and the perception of facial expression of emotion. *Journal of Personality & Social Psychology*, 82, 419-433.

Niemeyer, R. A. (2002). *Aprender de la pérdida: Una guía para afrontar el duelo*. Barcelona: Paidós.

Nitsch, C., y Schelling, C. (1998). *Límites a los niños. Cuando y cómo*. Barcelona: Ediciones Médici.

Noddings, H. (2003). *Happiness and education*. Nueva Yok: Cambridge University Press.

Novaco, R. B. (1976). The functions and regulation of the arousal of anger. *American Journal of Psychiatry, 133*, 1124-1128.

Oatley, K., y Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, Ma.: Blackwell Pu.

Ortiz, Mª. J., Fuentes, M. J., y otros (Coords.). (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., y Cons, M. T. (2009). La ira y la agresión. *REME*, XII, 32-33.

Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 247-274). Madrid: Pirámide.

Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Parkes, C. M., Weiss R. S. (1983). *Recovery from bereavement*. Nueva York: Basic Books.

Poch, C. (2000). *De la vida y de la muerte: Reflexiones y propuestas para educadores y padres*. Barcelona: Claret.

Pascual, V., y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarte a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.

Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.

Perris, C. (2000). Personality-related disorders of interpersonal behaviour: A developmental-constructivist cognitive psychotherapy approach to treatment based on attachment theory. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 7*, 97-117.

Peterson, C., y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás, *La ciencia del bienestar* (pp. 181-207). Madrid: Alianza.

Phillips, A. (2003). *Decir no: por qué es tan importante poner límites a los hijos*. Barcelona: Plaza y Janés.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper and Row.

Poch, C., y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo: Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós.

Potegal, M., Stemmler, G., y Spielberger, Ch. (2010). *International Handbook of Anger:Biological, Psychological, and Social Processes*. Nueva York: Springer.

Prinz, J. J. (2008). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.

Punset, E. (2005). *El viatge a la felicitat. Les noves claus científiques*. Barcelona: Editorial Columna.

Rando, T. A. (1984). *Grief, Dying and Death*. Illinois: Res. Press Co.

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Ricard, M. (2005). *En defensa de la felicidad*. Barcelona: Urano.

Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 466–485). Nueva York: Guilford.

Rimé, B. (2009). Emotion Elicits the Social Sharing of Emotion: Theory and Empirical Review. *Emotion Review, 1* (1), 60-85.

Ríos, M., y Sánchez, I. (2009). Neuroanatomía de las emociones positivas. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 83-100). Madrid: Pirámide.

Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós.

Rojas Marcos, L. (2000). *Nuestra felicidad, según un chamán de Nueva York*. Madrid: Espasa.

Rozin, P., y Singh, L. (1999). The Moralization of Cigarette Smoking in the United States. *Journal of Consumer Psychology, 8*, 339-342.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1161-1178.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.

Salovey, P., Rothman, A., Detweiler, J. y Steward, W. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist, 55*, 110- 121.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

Samalin, N. (1993). *Con el cariño no basta*. Barcelona: Medici.

Sánchez Asín, A. (2006). *Dejar hacer o aprender a vivir*. Barcelona: Ediciones Experiencia S. L.

Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.* Barcelona: Gedisa.

Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad.* Barcelona: Ediciones B.

Seligman, M. (2004). *Aprenda optimismo, haga de la vida una experiencia maravillosa.* Barcelona: De Bolsillo.

Seligman, M. (2006). *Niños optimistas.* Barcelona: De Bolsillo.

Seligman, M. E. P., Parks, A. C., y Steen, T. (2005). A balanced psychology and a full life. En F. A. Huppert, N. Baylis y B. Keverne, B. (eds.), *The science of well-being* (pp. 275-283). Oxford, RU: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410-421.

Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M.(2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55* (1), 5-14.

Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Silver, N. (2001). *Normas educativas para padres responsables*. Barcelona: Oniro.

Snyder, C. R., y López, S. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

Soldevila, A. (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.

Soler, J., y Conangla, M. (2006). *Juntos pero no revueltos*. Barcelona: Amat.

Soler, J., y Conangla, M. (2008). Ámame para que me pueda ir. Barcelona: RBA.

Tomkins, S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer y P. Ekman, *Approaches to emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Valdivia Sánchez, Mª. C. (2010). *Madres y padres competentes. Claves para optimizar las relaciones con nuestros hijos e hijas.* Barcelona: Graó.

Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos*. *Cómo desarrollarla.* Madrid: EOS.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.

Vallet, M. (2008). *Educar a niños y niñas de 0 a 6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.

Vázquez, C., y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée De Brower.

Vázquez, C., y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar*. Madrid: Alianza.

Veitch, R., y Griflitt, W. (1976). Good news-bad news: Affective and interpersonal effects. *Journal of Applied Social Psychology, 6,* 69-75.

Vera Poseck, B. (2008). *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología.* Madrid: Calamar Ediciones.

Warner, P. (2005). *Calidad, no cantidad con sus hijos*. México: Selector.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

Weisinger, H. (1988). *Técnicas para el control del comportamiento agresivo.* Barcelona: Martínez-Roca.

Wild, R. (2003). *Calidad de vida, educación y respeto por el crecimiento interior de niños y adolescentes.* Barcelona: Herder.

Wild, R. (2006). *Libertad y límites, amor y respeto lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.

Willems, E. (1967). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: EUDEBA.

Willems, E. (1969). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: EUDEMA.

Worden, J. W. (1997). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia.* Barcelona: Paidós.

Zagury, T. (2004). *Límites sin trauma*. México: Océano.

Programa Taldeka
Para la convivencia escolar

Luis de la Herrán Gascón

ISBN: 978-84-330-2441-1

Este programa de convivencia escolar pretende ser un material de referencia flexible y adaptable a la realidad de cada centro educativo. El *Taldeka* (agrupados) de Luis de la Herrán Gascón, es un programa integrador e integral. Las familias, el profesorado y el personal no docente son parte indispensable para propiciar una convivencia escolar en armonía.

El diálogo, la comunicación efectiva, la participación democrática, el aprendizaje experiencial y la inteligencia emocional son los valores que soportan las actividades y experiencias que proponemos. Desde las herramientas que nos ofrece la gestión alternativa de conflictos, como la mediación, el *world café* o los diálogos apreciativos, se presentan actividades creativas de prevención e intervención en conflictos, algunas tan arriesgadas como efectivas.

Los *cuestionarios Taldeka de evaluación* nos ayudarán a conocer, antes y después de la puesta en marcha de las actividades, la opinión de los protagonistas sobre la situación actual de cada centro. El profesorado encontrará en este libro ideas sugerentes, el alumnado actividades que mejorarán sus lazos de unión, las familias propuestas innovadoras; y el personal no docente y de servicios, su voz y su voto en la convivencia escolar hasta ahora negada.

Enseñar a los hijos a convivir

Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos

Manuel Segura
Juani Mesa

ISBN: 978-84-330-2461-9

Si hubiera que definir este libro por un solo adjetivo, ese adjetivo sería "práctico". Está pensado para orientar a profesionales que se propongan ayudar a padres y madres de familia preocupados por ser cada día más competentes, es decir, más capaces de enseñar a sus hijos a pensar, a conocer y controlar sus emociones y a respetar los valores morales.

Este libro, es una versión aplicada del *Enseñar a convivir no es tan difícil*, donde se ofrecen materiales para cuatro cursos, de diez horas cada uno; pero no hace falta hacer los cuatro: cada uno puede seguir o puede dejarlo cuando quiera. Las actividades, propuestas para ser trabajadas en grupo, son divertidas y muy participativas.

Los grupos de padres pueden organizarse en centros docentes, públicos y privados, o a través de servicios sociales, o parroquiales, y otros. Las reuniones se convierten con frecuencia en un espacio de encuentro, intercambio y formación, como lo ha demostrado la experiencia de varios años en los que se han aplicado este mismo programa.

El libro es un regalo, un instrumento agradable y fácil, para quienes colaboran con los padres en la hermosa tarea de educar a sus hijos.

Aprender a ser

La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales, por Mª Rosa Buxarrais
Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual, por Montserrat Payá Sánchez
Programas de educación intercultural, por Mª Auxiliadora Sales Ciges y Rafaela García López
Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento, por Begoña Gros (Coord.)
Educar para el futuro: Temas Transversales del currículum, por José Palos Rodríguez
Individuo, cultura y crisis, por Héctor Salinas
Ciudadanía sin fronteras, por Santiago Sánchez Torrado
El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela, por Miquel Martínez
Crecimiento moral y filosofía para niños, por Félix García Moriyón (Ed.)
Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global, por José Tuvilla Rayo
Educación para la construcción personal. Un enfoque de autorregulación en la formación de profesores y alumnos, por Jesús de la Fuente
Diálogos sobre educación moral, por John Wilson y Barbara Cowell
Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores, por Agustí Corominas i Casals
Educación infantil y valores, por Ester Casals y Otília Defis (Coord.)
El educador como gestor de conflictos, por Marta Burguet Arfelis
Educando en valores a través de "ciencia, tecnología y sociedad", por Roberto Méndez Stingl y Àlbar Álvarez Revilla
La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política, por Fernando Bárcena, Fernando Gil y Gonzalo Jover
El diálogo. Procedimiento para la educación en valores, por Ginés Navarro
Inteligencia moral, por Vicent Gozálvez
Historia de la educación en valores. Volumen I, por Conrad Vilanou, Eulàlia Collelldemont (Coords.)
La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral, por Ana María Salmerón Castro
La educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil. (Análisis comparado de las propuestas administrativas y formación del profesorado), por Fernando Gil Cantero
Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria, por Mª Victoria Trianes Torres y Carmen Fernández-Figarés Morales
Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Tomo I, por Rafael Yus Ramos
Racismo en tiempos de globalización: una propuesta desde la educación moral, por Enric Prats
Historia de la educación en valores. Volumen II, por Conrad Vilanou, Eulàlia Collelldemont (Coords.)
Educar en la sociedad de la información, por Manuel Area Moreira (Coord.)
Educarción para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula, por Ángel Latorre Latorre y Encarnación Muñoz Grau
El niño y sus valores. Algunas orientaciones para padres, maestros y educadores, por Carme Travé i Ferrer
El libro de las virtudes de siempre. Ética para profesores, por Ramiro Marques
Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo, por Mª Pilar Vinuesa

Formación ética básica para docentes de secundaria. Propuestas didácticas, por Gustavo Schujman
La educación intercultural ante los retos del siglo XXI, por Marta Sabariego Puig
La mediación: un reto para el futuro. Actualización y prospectiva, por Juan José Sarrado Soldevila y Marta Ferrer Ventura
La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto, por Miquel Martínez Martín y Amèlia Tey Teijón (Coords.)
Mi querida educación en valores. Cartas entre docentes e investigadores, por Francisco Esteban Bara (Coord.)
Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes, por María Luisa Rodríguez Moreno
Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales, por Mª. Inés Massot Lafon
Estrategias para filosofar en el aula. Relatos breves para la reflexión, por Isabel Agüera Espejo-Saavedra
La dimensión moral en la educación, por Larry P. Nucci
Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad, por Francisco Esteban Bara
La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos, por María del Pilar Zeledón Ruiz y María Rosa Buxarrais Estrada (Coords.)
Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas, por José Tuvilla Rayo
Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela, por Begoña Gros (Coord.)
Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas, por Mª Luz Lorenzo
Mensajes a padres. Los hijos como valor, por Isabel Agüera
Educar con "co-razón", por José María Toro
¡Quiero chuches! Los 9 hábitos que causan la obesidad infantil, por Isaac Amigo y José Errasti
Convivir en Paz: La metodología apreciativa. Aproximación a una herramienta para la transformación creativa de la convivencia en Centros Educativos, por Salvador Auberbi
La educación ética en la familia, por Rafaela García López, Cruz Pérez Pérez y Juan Escámez Sánchez
El poder de las palabras. El uso de la PNL para mejorar la comunicación, el aprendizaje y la conducta, por Terry Mahony
Camino hacia la madurez personal, por Mª Ángeles Almacellas
Enseñar competencias sobre la religión. Hacía un currículo de Religión por competencias, por Rafael Artacho López
La educación de calle. Trabajo socioeducativo en medio abierto, por Jesús D. Fernández Solís y Andrés G. Castillo Sanz
El valor pedagógico del humor en la educación social, por Jesús D. Fernández Solís y Juan García Cerrada
Programa Taldeka para la convivencia escolar, por Luis de la Herrán Gascón
La decisión correcta. El aprendizaje de valores morales en la toma de decisiones, por Marta López-Jurado Puig
Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos, por Manuel Segura y Juani Mesa
Ser madre, saberse madre, sentirse madre, por Pepa Horno Goicoechea
Educación para el siglo XXI, por Marta López-Jurado Puig (Coord.)
Educación emocional. Propuestas para educadores y familias, por Rafael Bisquerra (Coord.)

EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales: ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas... todas ellas manifestaciones del *analfabetismo emocional*. Nuestro objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como competencias básicas para la vida.

Este libro tiene un enfoque eminentemente práctico. Se presentan multitud de actividades y ejercicios para el desarrollo de competencias emocionales dirigidas a la educación infantil, primaria, secundaria y familias. En diversos capítulos se tratan: miedo, ansiedad y estrés; regulación de la ira para la prevención de la violencia; la tristeza; inspirar la felicidad, etc. Incluye un capítulo sobre música, emoción y motivación, con la presentación de una experiencia interdisciplinaria que puede servir de modelo y ejemplo. Otro capítulo pone un énfasis especial en la educación emocional en la familia, con la presentación de propuestas para la práctica.

La intención es contribuir a la difusión de la educación emocional, tanto en la educación formal como en la familia. Diversas investigaciones han demostrado sus efectos positivos en las relaciones interpersonales, en la disminución de la conflictividad, en el rendimiento académico y en el bienestar.

Rafael Bisquerra Alzina es doctor en Pedagogía, Licenciado en Psicología, catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona, donde es director del Master en Educación Emocional y Bienestar y del Master en Inteligencia Emocional en las Organizaciones. Desde mediados de los noventa su línea de investigación es la educación emocional. Algunas de sus publicaciones sobre el tema son: *Educación emocional y bienestar*, *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*, *Psicopedagogía de las emociones*, *Manual de orientación y tutoría*, y *La educación emocional en la práctica*.

DESCLÉE APRENDER A SER
EDUCACIÓN EN VALORES

ISBN: 978-84-330-2510-4
9 788433 025104
www.edesclee.com